

Eu, homem e educador de crianças pequenas: *aprendizagem dialógica na docência na Educação Infantil*

Me, a man, and an educator of young children:
dialogical learning in Early Childhood Education

Yo, hombre y educador de niños pequeños:
aprendizaje dialógico en la docencia en Educación Infantil

✉ **ALEXANDRE RODRIGO NISHIWAKI DA SILVA***

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, Brasil.

RESUMO: Apresentamos neste relato, reflexões da própria prática sobre o exercício masculino da docência na Educação Infantil. Iniciamos pela discussão de aspectos históricos, políticos e de gênero da predominância profissional feminina em creches e pré-escolas. Debates também a masculinidade em diferentes teorias, destacando os conceitos de masculinidade hegemônica e as novas masculinidades alternativas. Por fim, resgatamos os elementos da nossa prática docente como educador homem na Educação Infantil e apontamos os caminhos da Aprendizagem Dialógica para as práticas pedagógicas baseadas no diálogo.

Palavras-chave: Aprendizagem Dialógica. Educação Infantil. Masculinidades.

ABSTRACT: We present in this report reflections of our own practice on the male exercise of teaching in Early Childhood Education. We started by discussing historical, political, and gender aspects of female professional predominance in daycare centers and preschools. We also discussed masculinity in different theories, highlighting the concepts of hegemonic masculinity and the new alternative masculinities. Finally, we recovered the elements of our teaching practice as a male educator

* Graduado em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos e pesquisador no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). E-mail: <alexandrerns@ufscar.br>.

in Early Childhood Education and pointed out the paths of Dialogical Learning for pedagogical practices based on dialogue.

Keywords: Dialogic Learning. Early Childhood Education. Masculinities.

RESUMEN: En este informe presentamos reflexiones de la propia práctica sobre el ejercicio masculino de la docencia en Educación Infantil. Comenzamos discutiendo aspectos históricos, políticos y de género del predominio profesional femenino en las guarderías y preescolares. También discutimos la masculinidad en diferentes teorías, destacando los conceptos de masculinidad hegemónica y las nuevas masculinidades alternativas. Finalmente, recuperamos los elementos de nuestra práctica docente como educador masculino en Educación Infantil, y señalamos los caminos del Aprendizaje Dialógico para las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico. Educación infantil. Masculinidades.

Introdução

O presente relato de experiência apresenta, de forma articulada, o conceito de masculinidade e a prática pedagógica de um educador homem na Educação Infantil¹. O processo de constituição deste texto passou por diferentes espectros, desde a busca pela compreensão histórica e social da docência enquanto trabalho majoritariamente exercido por mulheres, até conceitualização de masculinidade, para, finalmente, apresentar as experiências e alternativas encontradas pelo autor para a construção de caminhos para a docência masculina na Educação Infantil, a partir do referencial teórico da Aprendizagem Dialógica (AUBERT *et al.*, 2018).

Metodologicamente, para englobar a análise da perspectiva de educador homem e do pesquisador, nos inspiramos na teoria do agir comunicativo e no método dual (HABERMAS, 2019). Este método, de cunho pragmático, reconhece e valoriza o fato de que, quando exercitamos o papel de pesquisador e observador, temos de nos situar em um contexto em que prevalecem os papéis assumidos por um falante e um ouvinte, que somente podem ser desempenhados nas perspectivas de primeira e de segunda pessoa. Assim, nossa tentativa de compreensão da realidade se dá por dois caminhos: (a) um que privilegia o observador imparcial, típico da perspectiva científica e do pesquisador, que consiste em detectar, descrever fenômenos, eventos e causas; (b) outro que está centrado na via simbólica declinada na perspectiva do sujeito participante, do educador, que se envolve nas práticas sociais, culturais e comunicativas.

Na primeira parte do artigo, *Docência, Masculinidade hegemônica e Novas Masculinidades Alternativas*, discutimos o magistério na Educação Infantil enquanto espaço de atuação feminina, a construção social da masculinidade e a necessidade de pensarmos alternativas teóricas diante da sociedade atual. Em seguida, a seção *Eu, homem e educador de crianças pequenas: dilemas e possibilidades*, se configura enquanto um exercício ensaístico e de reflexão do autor no qual, ao se colocar quanto homem educador na Educação Infantil, expõe uma leitura crítica da socialização das crianças, a relação entre o educador e as crianças e entre o educador e os demais profissionais da creche por meio da Aprendizagem Dialógica. É neste ponto que discutimos a figura do professor homem enquanto agente na luta pela superação das desigualdades sociais na construção de práticas pedagógicas igualitárias.

Tomamos neste artigo o gênero como categoria de análise e seu papel nas relações sociais no sentido de Scott (1995). O nosso esforço reflexivo e teórico se configura na necessidade de compreender o gênero para além das identidades individuais (CARVALHO *et al.*, 2018) e o considerar como dimensão analítica por meio da qual se atribui sentido e significado às relações sociais. A esta perspectiva incluímos o caráter dialógico, ou seja, erigimos o diálogo ao centro da discussão do papel social da educação. Consideramos, amparados em Paulo Freire, que a educação é condicionada pela sociedade, ao mesmo tempo em que não ignoramos sua função libertadora ou, ainda, a necessidade de criar bases mais democráticas nas práticas educativas desenvolvidas no interior da escola e fora dela (FREIRE, 2003, 2004, 2008).

É neste contexto que passamos a analisar diretamente o objeto deste relato, começamos pela história da feminização do trabalho docente, sua contextualização e seu caráter ideológico e a articulação com os conceitos de masculinidade hegemônica e as novas masculinidades alternativas.

Docência, masculinidade hegemônica e novas masculinidades alternativas

A docência de modo geral e, particularmente na Educação Infantil, é uma atividade profissional exercida majoritariamente por mulheres. A partir dos dados compilados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Monteiro e Altmann (2014) afirmaram que na maioria dos países, entre as pessoas formadas em áreas ligadas à educação, como as licenciaturas, a porcentagem de mulheres supera 70%.

O quadro não é diferente no Brasil, onde a presença feminina é predominante nas etapas iniciais da educação básica, sendo que para a infância, onde a docência tem menor prestígio econômico e pouco reconhecimento social, as mulheres são maioria absoluta (VIANNA, 2001). Estudo desenvolvido por Jaeger e Jacques (2017) indica que, na Educação Infantil, apenas 3,14% dos profissionais são do sexo masculino. Para as autoras, a

escolha pelo magistério na primeira etapa da educação básica, ou mesmo pelo curso de Pedagogia, está imbricada por um conjunto de condicionantes sociais que reproduzem símbolos e significados estereotipados que generalizam a profissão docente na Educação Infantil como feminina.

Se tomarmos como parâmetro a discussão sobre a divisão sexual do trabalho e a constatação da vinculação da produção aos homens e a reprodução às mulheres, teremos interessantes elementos para analisarmos a docência feminina na Educação Infantil. A educação das crianças pequenas é coligada, grosso modo, ao trabalho doméstico e à maternidade e, assim, a prática docente nesta etapa é naturalizada enquanto área de atuação feminina.

Apple (2002) afirma que o trabalho nas escolas de ensino elementar tem se constituído historicamente como trabalho feminino. A partir desta constatação, o autor considera que as análises sobre a profissão docente não podem se limitar ao recorte de classe social, ao contrário, na sociedade atual a questão de gênero e a questão de raça estão radicalizadas e se tornam condição impreterível para qualquer processo analítico que se pretenda progressista e transformador.

No Brasil, especificamente, a organização do sistema público de instrução ficou inicialmente a cargo dos docentes homens. Em sua maioria, estes professores foram formados nas poucas faculdades de ciências humanas ou em instituições europeias (CHAMON, 2005). Assim, o magistério público se configurou nos primórdios enquanto profissão masculina, o que foi rapidamente modificado diante dos salários e do prestígio cada vez mais baixos dos profissionais da educação. Os homens, aos poucos, foram trocando a docência por ocupações mais rendosas e socialmente valorizadas.

Em movimento contrário ao abandono dos homens do professorado, as mulheres assumiram o espaço escolar. Apesar do esvaziamento masculino da docência, a presença feminina não deixou de significar o empoderamento e uma porta de entrada das mulheres no mercado de trabalho e, em certa medida, de autonomia feminina. No entanto, a compreensão social da escola enquanto prolongamento do lar exauriu o caráter intelectual e a profissionalidade da docência, associando a prática pedagógica ao cuidado maternal, sobretudo na Educação Infantil (JAEGER & JACQUES, 2017).

Ao analisar a feminilização do trabalho docente, Apple (2002) afirma que grande parte dos intentos estatais de controle do trabalho docente, sua regulamentação e sua política, revelam a tentativa de subordinar o trabalho das mulheres. Para o autor, é realmente difícil esquecer o fato de que são elas que povoam a maior parte das salas de aula e que, historicamente, o controle sobre todos os trabalhos exercidos por mulheres tem estado submetido a grandes pressões.

Atualmente, a profissão docente continua como um campo de lutas no qual a grande maioria dos/as trabalhadores/as são mulheres, sobretudo nas etapas iniciais. Nesta direção, para entender como a docência de homens se apresenta especificamente na Educação

Infantil, é preciso, primeiro, compreender este contexto e as vicissitudes dele decorrente. Assim, o conceito de masculinidade nos parece promissor para a análise que aqui nos propomos.

Na literatura científica internacional há diferentes autores e autoras que trabalham e descrevem o modelo de masculinidade, com destaque para o conceito de masculinidade hegemônica, que tem como principal teórica R. W. Connell, da Universidade de Sidney. Para Connell (2003), a característica fundamental do conceito é a combinação da pluralidade e a hierarquia nas masculinidades, ou seja, existe na relação entre as diferentes masculinidades um padrão que é socialmente decifrado como superior aos demais.

Connell e Messerschmidt (2013), em sua revisão após 20 anos da formulação inicial do conceito de masculinidade hegemônica, reafirmaram a ênfase na possibilidade de transformação das relações de gênero e que o padrão dominante da masculinidade, enquanto expressão da hegemonia, está em constante disputa e contestação por parte das outras masculinidades e, sobretudo, pela resistência das mulheres ao patriarcado. Nas palavras das autoras,

Pesquisas confirmaram fortemente a ideia da construção histórica e da reconstrução das masculinidades hegemônicas. Tanto no nível local como nos níveis sociais mais amplos, as situações nas quais as masculinidades foram elaboradas mudam ao longo do tempo. Essas mudanças podem suscitar novas estratégias nas relações de poder (por exemplo, os contratos conjugais entre pessoas do mesmo sexo) e resultam em redefinições da masculinidade socialmente admirada. (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013, p. 263).

No que tange à discussão sobre a prática docente masculina, a geografia das masculinidades nos parece bastante interessante. Connell e Messerschmidt (2013) distinguem a estrutura analítica da masculinidade em níveis local, regional e global. No entanto, afirmam as autoras, a pluralidade local é compatível com a masculinidade hegemônica nos níveis regional e global. Deste modo, em nossa leitura, apesar da constatação das diversas masculinidades representadas pelos diferentes professores em diferentes contextos e escolas, a masculinidade hegemônica continua sendo o modelo que hierarquiza cada uma destas representações.

Consideramos que a docência masculina na Educação Infantil, ao estar imbricada no contexto global da masculinidade hegemônica, revela uma característica importante. Como já descrevemos neste texto, a profissão docente é majoritariamente exercida por mulheres, no entanto, essa relação se altera conforme o nível de ensino, ou seja, no ensino superior a presença masculina é mais marcante. Assim, os homens professores de crianças pequenas têm sua masculinidade considerada socialmente como subalterna, uma vez que o valor social da docência na Educação Infantil os coloca em condição de inferioridade diante dos professores dos níveis superiores. Nesta direção, Monteiro e Altmann (2014), em sua análise sobre as trajetórias dos professores homens em creches e pré-escolas,

afirmam que estes profissionais encontram dificuldades relacionadas às concepções hegemônicas de masculinidade em seu trabalho pedagógico.

Ríos (2010) aponta que a masculinidade hegemônica pode ser definida como o modelo predominante na atual sociedade e que gera um tipo de pressão social sobre àqueles que não o seguem. O autor aponta, por meio de análise histórica, que a masculinidade sofreu muitas alterações, alcançando hoje o questionamento ao tipo masculino patriarcal. No entanto, isso não significa que a masculinidade hegemônica tenha perdido força, pelo contrário, enquanto hegemonia, esta masculinidade se transforma e se adapta para garantir sua perpetuação em novos parâmetros.

Na conjuntura social, ou ‘mundo da vida’ como definiu Habermas (2012), nosso comportamento só pode ser compreendido se atrelado ao âmbito intersubjetivo e, portanto, cultural. É preciso entender que a masculinidade é exercida de diferentes maneiras em diferentes relações, logo, em cada grupo social a aceitação dos valores hegemônicos é declinável e a identidade masculina é demarcada pelo contexto concreto em que é vivida.

A definição da masculinidade como uma representação variável é o que nos permite afirmar que não existe um único modelo, fixo e imutável, ao contrário, se manifestam socialmente modelos alternativos que ganham cada vez mais visibilidade e reconhecimento (RÍOS, 2010). Neste ponto, os movimentos sociais têm grande impacto, já que os questionamentos da masculinidade hegemônica e tradicional estão associados às transformações sociais, às relações não opressoras de gênero e à democratização da sociedade².

Flecha, Puigvert e Ríos (2013), ao analisarem diretamente a relação entre as masculinidades e a violência contra as mulheres, revelam que a produção científica internacional sobre a masculinidade realiza a discussão a partir da linguagem da ética, explicitando os valores de cada masculinidade, a forma como a masculinidade se estabelece por meio de ações positivas ou negativas. No entanto, os autores e a autora apontam que esta perspectiva incorre em uma falha analítica ao se esquivar da linguagem do desejo e sua relação com os modelos afetivos-sexuais. Segundo eles e ela, as interações sociais e as instituições têm promovido um modelo de atração que desvaloriza a igualdade e sexualiza a agressividade explicitada pela associação direta entre o prazer e a dominação/violência.

Epistemologicamente, a discussão sobre a linguagem da ética e a linguagem do desejo expõe a construção conceitual do que chamamos de processos de socialização nos quais estamos imersos desde o nascimento. Por isso a discussão sobre a docência masculina na Educação Infantil é urgente e necessária. É preciso construir espaços igualitários de socialização para as crianças, realizando a socialização preventiva da violência. Oliver (2014) aponta que este tipo de socialização supõe a recusa irrestrita a todo tipo de relação violenta deste a primeira infância, deslegitimando modelos violentos e dotando as ações igualitárias como atrativas e apaixonantes.

Neste contexto, as Novas Masculinidades Alternativas (NMA) (FLECHA; PUIGVERT e RÍOS, 2013) assumem papel central ao se desprenderem da masculinidade hegemônica.

As NMA tomam um caráter transformador por serem ativamente contra a violência de gênero, promovendo comportamentos igualitários que geram atratividade, desejo e amor (RIOS, 2018 e 2019). É desta perspectiva que compreendemos a docência masculina na Educação Infantil, centrada em valores dialógicos, na transformação das relações opressoras e na defesa de ideais igualitários.

As NMA revelam o esforço teórico e prático de homens e mulheres comprometidos/as com a superação e prevenção da violência. Assim, se torna imperativo desta perspectiva a construção de práticas educativas que favoreçam novos modelos de socialização, tanto para meninos quanto para meninas, o que tem relação direta com o objeto deste texto.

De nossa parte, consideramos fundamental conhecermos os mecanismos sociais que valorizam determinadas masculinidades, entendermos em profundidade a socialização dos homens e construir caminhos para transformá-la. É preciso reorientar nossos sonhos e sentimentos, [re]significando nossa existência na direção de uma nova masculinidade, compartilhando com outros homens e com as mulheres ideais solidários e, mutuamente, construindo outro aparato de sustentação para a masculinidade dialógica (NISHIWAKI DA SILVA, 2021).

Para isso, a solidariedade reforça a necessidade de compartilhamento na construção das novas masculinidades, visando a transformação das relações de gênero com base em valores democráticos. Defendemos, neste texto e em nossa prática cotidiana, que a existência da masculinidade é diversa, que existem inúmeras maneiras de expressá-la e construí-la, dividindo experiências ancoradas em valores igualitários e dialógicos, reafirmando a igualdade de diferenças.

Estas transformações evidenciam o sentido e a necessidade de masculinidades baseadas na igualdade, no diálogo, na autonomia e na liberdade. Ríos (2010) salienta que uma das formas de combater o modelo hegemônico é interrogando nossas práticas habituais e promovendo a masculinidade igualitária.

Podemos concluir que as Novas Masculinidades Alternativas resultam de uma nova construção ética, não somente de identidade sexual, mas de uma identidade ampla, com a preocupação de democratização das relações sociais. Neste contexto, a educação joga um papel fundamental na socialização dos meninos e das meninas e é na busca de alternativas que passamos a discutir a nossa prática enquanto educador homem na Educação Infantil.

Eu, homem e educador de crianças pequenas: Aprendizagem Dialógica como possibilidade

Ao adentrar uma escola de Educação Infantil no Brasil, fica nítido que se trata de um lugar de atuação feminina, seja pela grande quantidade de profissionais mulheres ou pela presença majoritária das mães que levam e buscam seus filhos e suas filhas. Esta

característica dos espaços destinados às crianças pequenas não pode ser secundarizada nas análises sobre as Creches e Pré-Escolas.

Assim, ao relatar a nossa própria prática como educador de crianças pequenas, não podemos ignorar o fato de que a construção das relações de gênero é processual e plástica. A masculinidade e a feminilidade não são elementos opostos complementares, mas processos multifacetados, contínuos, não cartesianos e carregados de incompletude. Isso significa que a nossa ação como professor homem esteve o tempo todo no âmago da constituição da própria masculinidade, negociando ações, valores e perspectivas com as crianças, as colegas professoras, a gestão e as famílias.

Acreditamos que a presença de homens nas escolas de Educação Infantil representa um movimento de rompimento com a representação das masculinidades hegemônicas tradicionais, pois sinalizam a possibilidade do exercício de outras formas de ser homem, cuidando e educando crianças pequenas. Ao mesmo tempo, a presença do masculino na creche e pré-escola, tenciona novas feminilidades, plurais, tangenciando a normatividade e a expressão única do viver feminino centrado no afeto, cuidado e delicadeza, características que passam, neste sentido, a ser compartilhadas com os homens.

Em 1994, quando os estudos sobre masculinidades eram ainda dispersos, Kimmel já afirmava que

as definições de masculinidade estão se transformando constantemente. A masculinidade não vem de nosso código genético, tampouco surge de uma corrente do inconsciente coletivo esperando ser atualizada por cada homem em particular, ou simultaneamente por todos os homens. A masculinidade se constrói socialmente, mudando: de uma cultura para outra, na mesma cultura ao longo do tempo, durante o curso da vida de qualquer homem individualmente, entre diferentes grupos de homens segundo sua classe social, raça, grupo étnico e preferência sexual (KIMMEL, 1994: 59-60)³.

Corroborando esta ideia, destacamos que há muitas e variadas formas de viver a masculinidade e que ela precisa ser compreendida nos diferentes contextos e situações sociais aos quais estamos expostos. Não existe uma masculinidade fixa, pois a expressão da mesma é complexa e contraditória, variando conforme as relações estabelecidas e com os acordos firmados. Assim, devemos considerar que a masculinidade se configura nas práticas sociais em torno dos homens e nas estruturas das relações de gênero.

Na condição de homem educador de crianças pequenas, a perspectiva relacional de gênero se revela constantemente. Estar com os grupos de crianças no berçário ou nos grupos maiores, vai fazendo com que a masculinidade do educador se reconfigure contextualmente. As ações de afetividade e cuidado vão se moldando ao tempo-espaço compartilhado com as crianças. A dita racionalidade masculina é substituída frequentemente pelo universo lúdico, mágico e fantasioso da infância, estabelecendo parcerias pouco comuns entre o eu-homem e o eu-educador.

Compreendemos que o exercício profissional de homens na Educação Infantil revela trajetórias marcadas pelo acolhimento, interdições, incertezas e resistências. Neste cenário, os homens são recebidos nos ambientes das creches e pré-escolas com certo estranhamento justamente por representarem socialmente o oposto: agressividade, insensibilidade e desleixo (MONTEIRO & ALTMANN, 2014).

Como homem e educador de creche, a busca por caminhos de negociação desta condição se torna permanente. O próprio desenvolvimento profissional, seja diante de metodologias de educação para a infância, seja nas relações pessoais com as colegas de profissão, abre fissuras para outras representações da masculinidade. A presença dos profissionais homens reafirma a pluralidade das masculinidades e reorienta o fazer pedagógico na Educação Infantil. Enquanto educador homem, se fez presente na minha ação docente a busca pelo rompimento da 'ordem de gênero' estabelecida e pelo questionamento dos estereótipos por meio de ações dialógicas.

A escola enfrenta diariamente as questões de gênero, ora em situações de opressão e discursos excludentes, ora, de maneira menos frequente, em ações de igualdade e diálogo. O trabalho com as crianças tem, infelizmente, reproduzido a desigualdade de gênero com brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, com comportamentos tipificados e socialmente esperados para cada um/a deles/as em seus modos de ser, em seus gostos e vestimentas. A imagem social de homem e de mulher é reproduzida na escola, socializando e educando as crianças no sentido de formatá-las ao esperado pela sociedade. No entanto, vale lembrar que a cada dia as escolas têm se aberto para as discussões de gênero e buscam superar a opressão, fato facilmente constatado pelo número crescente de pesquisas realizadas com a temática.

De nossa parte, consideremos que a Aprendizagem Dialógica representa possibilidades conceituais e atuações educativas capazes de transformar a educação. Amparado nas principais teorias e investigações científicas em âmbito internacional, com enfoque multidisciplinar, a Aprendizagem Dialógica analisa os desafios educacionais e busca alternativas para superá-los (AUBERT *et al.*, 2018). Por meio de uma consistente crítica ao contexto social atual, marcado pelas complexas relações sociais da chamada Sociedade da Informação, a Aprendizagem Dialógica propõe a construção de práticas solidárias e igualitárias que garantam a máxima aprendizagem para todos/as.

Na Aprendizagem Dialógica, os argumentos devem ser baseados em pretensões de validade, superando os fundamentados em posicionamentos de poder. Isso significa que as relações no interior das escolas devem estar baseadas em ações comunicativas e no diálogo entre todos/as os/as envolvidos/as no processo, uma vez que todos/as podem refletir sobre a própria vida e o contexto social, para transformá-lo. No processo de constituição da docência masculina, nos esforçamos em garantir não apenas um clima acolhedor para que as crianças pudessem refletir sobre as relações de gênero, mas, principalmente, legitimamos e validamos seus argumentos enquanto exercício da racionalidade comunicativa.

Segundo Mello *et al.* (2012), a Aprendizagem Dialógica se configura como uma forma transformadora de interação na escola a partir de sete princípios: (1) Diálogo igualitário: corresponde à comunicação centrada na pretensão de validade, na argumentação racional, evitando o discurso baseado na posição de poder de quem fala e sua colocação na hierarquia social (MELLO *et al.*, 2012); (2) Inteligência Cultural: enuncia a competência argumentativa de todos e todas diante de um contexto social compartilhado, valorizando as contribuições de diferentes grupos para a compreensão dos problemas sociais (AUBERT *et al.*, 2018); (3) Transformação: a Aprendizagem Dialógica tem como objetivo a transformação das relações e do contexto social por meio do diálogo e do consenso (MELLO *et al.*, 2012); (4) Dimensão Instrumental: os saberes validados socialmente são a base para a edificação de uma sociedade mais democrática (GÓMEZ, 2004) e tornam os sujeitos capazes de examinar criticamente o contexto social para transformá-lo (AUBERT *et al.*, 2018); (5) Criação de Sentido: a Aprendizagem Dialógica aponta para a criação de novos sentidos, novos significados e novos valores, capazes de auxiliar a busca de relações democráticas (GÓMEZ, 2004), ancorado em concepções solidárias e igualitárias, na construção de consensos e na constituição de grupos que compartilham e se apoiam mutuamente (AUBERT *et al.*, 2018); (6) Solidariedade: a formação de práticas solidárias é um ponto nevrálgico na construção de relações democráticas, na luta pela liberdade de todos e todas (MELLO *et al.*, 2012); (7) Igualdade de Diferenças: para a Aprendizagem Dialógica, a igualdade não se sobrepõe à diferença, reconhecemos a igualdade enquanto um valor para todos e todas, assim como proclamamos o igual direito de ser diferente (AUBERT *et al.*, 2018).

Aprendizagem Dialógica coloca aos/as professores/as o compromisso com a elaboração de práticas pedagógicas cada vez mais igualitárias e solidárias. Nesta direção, não se pode pensar a transformação da escola e da sociedade sem a reflexão e o aprofundamento teórico, ou o que Freire (2008) chama de práxis, exigências do novo contexto social. A Aprendizagem Dialógica aponta caminhos para uma prática pedagógica capaz de superar desigualdades de gênero e favorecer a construção de uma sociedade mais democrática.

Destacamos, no que tange a nossa docência enquanto homem-educador, o princípio da Igualdade de Diferenças que garante que a busca pela igualdade não se sobreponha à diferença, reconhecendo a igualdade enquanto um valor para todos e todas, assim como proclama o igual direito de ser diferente. As múltiplas possibilidades identitárias e de gênero, as diferentes culturas e as escolhas amorosas são consideradas enquanto processos de compreensão sobre a vida e o mundo, sendo assim, cada sujeito pode rever posturas e escolher com mais liberdade os caminhos que pretende seguir e, ao mesmo, tempo compreende que todos os sujeitos passam por este processo de reconfiguração da própria vida, respeitando-os e dialogando com eles.

Na busca de relações mais democráticas, dentro e fora da escola, o embate com práticas exclusoras se faz necessário. É na prática cotidiana na escola, na coerência entre o que fazemos e o que falamos que construímos modelos de masculinidades alternativas.

Na prática pedagógica que exercemos, nos deparamos cotidianamente com o ‘estranhamento’ diante da opção de homens pela docência na Educação Infantil, familiares, professorado, gestoras, todos e todas se espantam com a escolha. Ainda pior é a reprodução da imagem de masculinidade hegemônica vivida na escola. Em nossa vivência enquanto educador homem, a todo tempo nos é cobrada uma postura prática e racionalista como característica eminentemente masculina, já que, por sermos homens, precisamos resolver dilemas imediatos, dar respostas rápidas e resolutivas.

Em nossa ação docente percebemos, mesmo em um ambiente tipicamente feminino, a reprodução da relação entre homens e mulheres se faz presente, excluindo, por exemplo, da profissionalidade masculina na Educação Infantil o trabalho com os/as bebês por não sermos considerados aptos para o cuidado. Não são raros os exemplos de homens professores que são sempre levados a assumir as turmas com crianças maiores, já que para as pequenas as mulheres ‘têm mais aptidão’. Este discurso, que reforça os estereótipos de gênero, retira de homens e mulheres o direito de exercer novas possibilidades identitárias e, por consequência, promover novas experiências de socialização para as crianças.

A possibilidade de estabelecer relações igualitárias se revela na relação pedagógica desenvolvida com base no diálogo, podemos construir outros modelos de homem, outras masculinidades. Na convivência respeitosa, na solidariedade, na construção de relações igualitárias entre os meninos e as meninas, assim como entre o professor e as crianças. Percebemos em nossa prática que as crianças manifestam desde pequenas o estranhamento com a postura masculina fora dos padrões sociais estabelecidos; questionando, perguntando, dialogando e confrontando, vamos todos e todas reconstruindo a visão de ‘meninos’ e ‘meninas’ e, sobretudo, desconstruindo a ideia polarizada existente entre os gêneros.

É na perspectiva destes princípios que nos empenhamos em construir coletivamente uma prática pedagógica que busca relações mais igualitárias entre homens e mulheres, livres de violência, assim como a democratização da sociedade como um todo. O exercício profissional enquanto homem educador de crianças pequenas se apresenta cheio de desafios que estão para além do conhecimento técnico-científico sobre a infância ou os projetos a serem desenvolvidos na Educação Infantil; estão relacionados às relações de gênero e a constituição da docência para a infância com suas características associadas diretamente ao feminino. Para romper este desafio é preciso assumir que a masculinidade é multifacetada, complexa e processual e, mais do que isso, assumir o compromisso político com a transformação das relações de opressão de gênero desde a primeira infância (OLIVER, 2014).

Considerações finais

No decorrer deste texto, nos esforçamos para construir um caminho epistemológico que conseguisse dar conta da discussão em torno da prática pedagógica exercida por homens, tomando como fio condutor a nossa experiência como educador de crianças pequenas. Para tanto, percorremos um caminho teórico inicialmente apontando que a visão que atravessa todo o artigo está pautada na dialogicidade, ou seja, para compreender o objetivo central era preciso contextualizar a todo momento a sociedade e as relações que se estabelecem diante da organização social que está posta.

Apresentamos brevemente a história do magistério, destacando alguns dos fatores que levaram à feminização da docência, as condições sociais, políticas e culturais que no desenvolvimento histórico vão dando o caráter feminino à prática educativa, com destaque para a Educação Infantil. Um dos pontos centrais desta contextualização se revela na desvalorização social e financeira dos professores e das professoras, profissão que passa a ser entendida como feminina, de pouco valor e, portanto, reproduzindo a opressão no interior da escola.

No ponto seguinte, trabalhamos a constituição social da imagem dos homens e da masculinidade hegemônica enquanto reflexo das relações sexistas vivenciadas na sociedade e nas relações patriarcais daí decorrentes. Concordamos com Connell e Messerschmidt (2013), quando afirmam que as relações de gênero são sempre arenas de tensão e, por isso, compreendemos que a docência masculina na Educação Infantil é um espaço de disputa.

Consideramos que ser homem e educador de crianças pequenas é um exercício político contra o poder patriarcal estabelecido em favor de novas masculinidades alternativas. Questionar o padrão nas práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que apresenta soluções igualitárias para a masculinidade neste contexto, soluções abertas ao questionamento e ao diálogo, é tarefa dos educadores progressistas. A construção destas novas masculinidades, que podem encontrar na docência na Educação Infantil espaço privilegiado, deve redimensionar os modelos de masculinidades gerencialistas e autoritárias e buscar Novas Masculinidades Alternativas baseadas na igualdade de diferenças.

Como opção política e pedagógica apontamos as possibilidades dialógicas que nos permitem estabelecer outros modelos de masculinidades pautados na solidariedade e em posições igualitárias, entre professores e professoras, entre professores e crianças e na sociedade como um todo (NISHIWAKI DA SILVA, 2021). Disso decorre a necessidade de reconstruir a socialização dos meninos e das meninas na escola e fora dela, tendo em vista a transformação das relações de opressão de gênero e a vivência da solidariedade.

Nesta direção, afirmamos que existe uma relação de coerência teórico-conceitual entre a Aprendizagem Dialógica e as Novas Masculinidades Alternativas. Na mesma

direção, apontamos a Aprendizagem Dialógica como um paradigma conceitual que nor-teia uma maneira transformadora de conceber a educação e as interações, na escola e fora.

Tendo como base a discussão da feminização e a construção de alternativas masculinas na docência, apontamos os dilemas e as possibilidades inerentes ao trabalho educativo realizado por homens, a relação com as crianças, com os/as pares, com familiares e com as gestoras. Em uma tentativa dialógica, construímos alternativas pedagógicas pautadas na Aprendizagem Dialógica, centrando a possibilidade de mudanças em uma prática que fomente o diálogo enquanto guia para a reflexão das relações intersubjetivas.

As pesquisas desenvolvidas por Redondo-Sama (2016) e Oliver (2014) reforçam nossa convicção na Aprendizagem Dialógica enquanto possibilidade da construção das Novas Masculinidades Alternativas desde a Educação Infantil. A exigência por relações democráticas na escola e fora dela, fruto do que se conceitualiza como giro dialógico (AUBERT *et al.*; 2018), pode contribuir para a reconfiguração da masculinidade em valores igualitários e livres de violência. A Aprendizagem Dialógica nos leva a questionar a masculinidade tradicional e construir modelos viáveis de convivência solidária. Esta perspectiva nos responsabiliza enquanto agentes de transformação, sujeitos históricos capazes de promover mudanças no mundo e em nós mesmos por meio do que Freire (2003, 2004, 2008) chamou de palavra verdadeira.

Esperamos, com este relato, contribuir para práticas pedagógicas de professores e professoras empenhados/as na luta pelo fim da opressão. Antes de dar respostas, queremos buscar por intermédio do diálogo franco e honesto, alternativas transformadoras que superem as relações de opressão que reproduzimos entre os meninos e as meninas em nossas escolas de Educação Infantil.

Recebido em: 08/12/2020 e Aprovado em: 24/03/2021

Notas

- 1 O autor deste trabalho atuou como educador de creche por cerca de 10 anos. Atualmente é docente universitário e desenvolve pesquisas sobre prevenção de violência de gênero e formação de professores/as na/para Educação Infantil.
- 2 Como exemplos brasileiros podemos citar o Movimento Laço Branco de homens contra a violência (iniciativa internacional que é organizada também no Brasil), o Grupo de Homens do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) e o Instituto Papai.
- 3 Tradução livre do original: *“las definiciones de masculinidad están cambiando constantemente. La masculinidad no viene en nuestro código genético, tampoco flora en una corriente del inconsciente colectivo esperando ser actualizada por un hombre en particular, o simultáneamente por todos los hombres. La masculinidad se construye socialmente, cambiando: desde una cultura a outra, en una misma cultura a través del tiempo, durante el curso de la vida de cualquier hombre individualmente, entre diferentes grupos de hombres según su clase, raza, grupo étnico y preferència sexual”*. Mantivemos a tradução ‘preferência sexual’ do manuscrito original, mas salientamos aos/as leitores/as que se trata do termo majoritariamente utilizado nos anos 1990 e que hoje se opta por orientação sexual.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. 2a Reimpressão. São Paulo: ARTMED, 2002.
- AUBERT, Adriana et al. *Aprendizagem Dialógica na sociedade da informação*. São Carlos: EDUFSCar, 2018.
- CARVALHO, Marília Pinto de et al. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203244>. Acessos em 09 jun. 2020.
- CHAMON, Magda. *Trajatória de feminização do magistério: Ambiguidades e conflitos*. 1a Edição. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- CONNELL, Raewyn. *Masculinidades*. Cidade do México: Universidade Autónoma do México, 2003.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 09 jun. 2020.
- FLECHA, Ramon; PUIGVERT, Lidia; RIOS, Oriol. The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>. Acesso em 16 jun. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GÓMEZ, Jesús. *El amor em la sociedad del risco: uma tentativa educativa*. 1a Edição. Barcelona: El Roure, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Volume 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, ago. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200545&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 22 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>.
- KIMMEL, Michael. Sobre Masculinidade: Nuevos Aportes. *Revista Géneros*, ano 1, n. 3, p. 54-62, mai. 1994.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em 09 jun. 2020.
- NISHIWAKI DA SILVA, Alexandre. As contribuições de Paulo Freire para os estudos sobre masculinidades. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2115294, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15294.033>. Acesso em 15 de mar. 2021.
- OLIVER, Esther. Zero Violence Since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800414537215>. Acesso em 15 fev. 2020.
- REDONDO-SAMA, G. Dialogic leadership and new alternative masculinities: emerging synergies for social transformation. *Masculinities and Social Change*, v. 5, n. 1, p. 70-91, 2016.

RÍOS, Oriol. Socialització de Gènere: la construcció de la masculinitat a l'escola. *Tese de Doutoramento em Sociologia* – Universidade de Barcelona, Espanha. 2010.

RIOS, Oriol et al. The language of ethics and double standards in the affective and sexual socialization of youth. Communicative acts in the family environment as protective or risk factors of intimate partner violence. *Frontiers in Sociology*, v. 19, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00019>. Acesso em 20 jan. 2020.

RIOS, Oriol et al. Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior. Cappont Nursery, *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 27, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>. Acesso em 15 jun. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>. Acesso em 13 fev. 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, n. 17/18, p. 81-103, 2001/02. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em 15 abr. 2020.