

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CARLOS HENRIQUE DOS SANTOS ALMEIDA

**"Você se parece comigo!" - Relatos de docência de um homem negro pedagogo na
Educação Infantil**

**RIO DE JANEIRO
2023**

CARLOS HENRIQUE DOS SANTOS ALMEIDA

**"Você se parece comigo!" - Relatos de docência de um homem negro pedagogo na
Educação Infantil**

Projeto de Pesquisa apresentado à disciplina de Monografia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à aprovação da disciplina.

Orientadora: Prof^a Dra Rita de Cássia de Oliveira e Silva
Co-orientador: Prof Dr Leandro Teofilo de Brito

RIO DE JANEIRO
2023

AGRADECIMENTOS

Para:

Quem me protege,

Dona Elenir e dona Marta,

Minha dupla de orientadores,

Todos os meus que vieram antes de mim,

Todas as crianças que pude compartilhar histórias,

Ela que me aturou durante toda essa jornada,

Vocês que participaram,

Vocês que vão ler,

Meu pai,

Desejo os meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

RESUMO	5
1. INTRODUÇÃO	6
2. MASCULINIDADES PLURAIS	9
2.1 O homem	9
2.2 O homem negro	12
2.3 O homem negro na educação.....	16
3. TEM HOMEM NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
3.1 Início	22
3.2 Estudante	23
3.3 Estagiário	27
3.4 Auxiliar	32
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso é fruto de uma pesquisa autoetnográfica realizada em uma escola particular do município do Rio de Janeiro, tendo como referência o ano de 2021, data de inserção do autor no campo de pesquisa. O objetivo da pesquisa é debater as implicações da masculinidade vinculada à raça na educação infantil, tendo como base a experiência de um jovem negro recém contratado como estagiário. Como é percebido um homem negro professor na Educação Infantil? Como as famílias parceiras da escola olham para essa questão? Qual a relação das crianças com um professor homem e negro? Para o embasamento teórico das discussões aqui apresentadas, destaco: Connell, Conrado e Ribeiro, Souza, Silva Junior e Tatagiba. Propondo o debate entre as temáticas centrais, aponto para a necessidade de homens negros serem vistos como sujeitos passíveis de afeto, para que as próximas gerações cresçam tendo múltiplas referências positivas de masculinidade e colaborando para uma sociedade com menos preconceitos de raça e gênero.

Palavras-chaves: Masculinidade, Raça, Educação Infantil, Escola.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade as questões de gênero e raça vem sendo amplamente discutidas e, na Educação, esse cenário não é diferente. Segundo o Censo da Educação Básica de 2022, apenas 3,7% dos professores de Educação Infantil são homens. Ainda a critério de análise, é importante salientar que carecem de dados interseccionando gênero com a raça nas diversas etapas de ensino, ou seja, estatísticas sobre professores homens negros na Educação Infantil (EI) a nível nacional que, notoriamente, representa a menor parcela dos professores nesse nicho educacional.

Por diversas questões esses temas foram silenciados ao longo dos anos nas escolas. Por outro lado, a feminilização docente na EI é um tema consolidado nos estudos acadêmicos. A porcentagem de homens na educação cresce gradativamente, saindo de 3,7% na EI até alcançar 42,5% no nível médio, o que caracteriza que, quanto mais distante desse espaço de zelo, maior a concentração de homens nas escolas. Desse modo, se faz necessário discutir esse tópico nas escolas de educação básica.

O tema gênero impacta ainda mais quando falamos de homens negros e, ainda mais, na ei. Este segmento, muitas vezes, é o primeiro espaço de socialização da criança fora do seu núcleo familiar e, por conta disso, a primeira etapa, até os 02 anos, é chamada de maternal. O construto social de que apenas as mulheres são profissionais capazes de lidar com a higiene das crianças, de assumir esse lugar de afeto e acolhimento, as tornam como única possibilidade de docentes, sendo esse um dos motivos da ausência de homens na primeira etapa da educação básica.

Eu, homem negro, retinto e periférico, educador em uma escola com valores antirracistas, situada em bairro elitizado do Rio de Janeiro, utilizo da minha própria vivência na pré-escola para realizar uma autoetnografia e investigar como são estabelecidas as relações sociais e escolares em um espaço feminilizado, por meio das trocas e conversas cotidianas. Durante meu primeiro ano como educador nesta escola, como estagiário e após como professor auxiliar, colecionei narrativas sobre a ocupação masculina em chão de escola de EI, que serão descritas para nortear este trabalho.

É ouvir, também, o que homens negros e mulheres negras têm a dizer sobre as suas experiências, seu modo de ver e se relacionar com o mundo, segundo ordens de gênero em suas distintas e diversas situações, contextos e lugares no mundo racializado e sexualizado que se constroem em masculinidades múltiplas e feminilidades plurais, embora sejam ‘moldadas’ em contextos ocidentais de valores dominantes de uma supremacia branca, sob diversas condições históricas. (CONRADO; RIBEIRO, 2017, p. 88)

Ser um profissional da Educação sempre foi uma meta pessoal minha. Filho de pais educadores e irmão de dois educadores, iniciei o curso de Pedagogia com a certeza do que queria. Consegui meu primeiro estágio, emprego que mantenho até os dias atuais na escola que realizo esta pesquisa, e foi o pontapé para o debate sobre masculinidades na EI. Apesar de ser de uma família imersa no meio educacional, meus pais receberam a notícia da minha seleção de estágio com pouca animação: “*você vai trabalhar com criança pequena, Henrique?*”, questionou a minha mãe, assim que soube, externalizando a preocupação do senso comum ao receber a notícia que tem um homem habitando a EI.

Trabalhar em um espaço historicamente feminino causa desconforto também na comunidade escolar. Apesar de ser uma pauta relevante para escola em que trabalho, que apresenta cinco educadores homens e treze mulheres no chão da escola (uma média de 38%) e que tem um histórico de homens em seu quadro de educadores desde que foi inaugurada, alguns pais ainda se mostram incomodados em observar um educador homem assumir o lugar de cuidado, principalmente pais de meninas. Assim que cheguei à escola, uma família expressou esse desconforto ao dizer para a coordenação que “*estamos incomodados com a entrada do Carlos, porque ele estará nesse lugar de cuidado com a nossa pequena*”.

A questão da raça fica aberta e demanda uma atenção específica maior. Não obstante, é impossível dissociar o impacto da negritude neste estudo. Como educador negro, imerso em uma escola de famílias majoritariamente brancas, é possível notar alguns olhares de reprovação. Por conta disso, na minha primeira semana como estagiário, após um senhor se recusar a conversar comigo, a coordenadora disse que “*estamos aqui para destruir essa enorme casa grande estabelecida aqui no bairro*”, se referindo ao bairro como um espaço onde ainda esteja latente a prática de discriminação racial.

Em contexto brasileiro, o racismo mata a população negra todos os dias. Os homens negros, principalmente os jovens, são os mais encarcerados, constituindo, no país, a quarta maior população carcerária no mundo, sendo que são os mais assassinados, atingindo um percentual de 73%, o que caracteriza o genocídio da juventude negra do país. Contradição esta marcadamente associada ao racismo que define privilégios, status e poder segundo a pertença etnicorracial, independentemente de sua posição de classe. A classe social não protege ou impede os homens negros como as mulheres negras de serem expostos às situações de discriminação racial. (CONRADO; RIBEIRO, 2017, p. 91)

Por conta disso, é relevante conversar sobre masculinidades hegemônicas e marginalizadas. Conrado e Ribeiro (2017), ao citarem Connell (1997), abordam esse conceito. De acordo com os autores, existem masculinidades hegemônicas, essas que assumem lugares de grande privilégio na sociedade, como ser um homem branco, rico e ocidental; e masculinidades marginalizadas, que são identificadas entre os negros (não-brancos no geral) e homens excluídos socialmente pelo marcador de classe, por exemplo. Os autores ainda complementam dizendo que: “masculinidades não são identidades fixas, mas constructos políticos de gênero” (CONNELL, 1997 apud CONRADO; RIBEIRO, 2017, p. 81). Ressaltada a importância deste item, me encontro em um posto de masculinidade marginalizada, ou seja, em níveis de privilégio abaixo da masculinidade hegemônica.

A importância de ter uma equipe docente heterogênea na EI se mostra nos mínimos detalhes no cotidiano escolar em que atuo. Durante uma conversa de porta, uma mãe disse orgulhosa que seu filho, de 5 anos, estava dizendo que, ao ficar mais velho, queria trabalhar na escola. *“Ele nunca tinha falado nada disso, sempre foi ser bombeiro ou marinheiro, e ontem ele chegou dizendo que quer trabalhar aqui e ser estagiário da Bia, igual a você”*. Ele, também negro, que só tinha visto educadores negros em outras turmas que não a sua, talvez nunca tivesse pensado nessa hipótese. Após a minha chegada, a criança se viu representada e, com isso, ampliou seu leque de possibilidades para profissões no futuro.

Tendo em vista essa problemática, apresento as seguintes questões: como é percebido um homem negro professor na Educação Infantil? Como as famílias parceiras da escola olham para essa questão? Qual a relação das crianças com um professor homem e negro? Para responder a essas perguntas, colocam-se como objetivos deste trabalho:

- Discutir a articulação entre masculinidade e raça por meio de relatos do trabalho de um professor homem negro na EI;
- Compreender o espaço destinado a professores homens na EI concomitantemente ao processo de feminilização docente;
- Analisar a importância da referência masculina na EI.

2. MASCULINIDADES PLURAIS

2.1 O homem

Masculinidade é um assunto em evidência nas últimas décadas. Não apenas a sua produção acadêmica, que cresce exponencialmente desde a década de 1990, mas também vem acumulando produções na área do audiovisual, como documentários e podcasts. Além disso, é válido ressaltar que esse movimento, iniciado por mulheres, atualmente conta com uma boa adesão dos homens debatendo esse tema e realizando uma autorreflexão a respeito das suas práticas hegemônicas e subalternas. Como bem analisado pelo sociólogo Michael Kimmel,

Esta questão da invisibilidade é ela mesma uma questão política: os processos que conferem o privilégio a um grupo e não a outro grupo são frequentemente invisíveis àqueles que são, deste modo, privilegiados. A invisibilidade é um privilégio em dois sentidos – tanto descrevendo as relações de poder que são mantidas pela própria dinâmica da invisibilidade, quanto no sentido de privilégio como um luxo. É um luxo que somente pessoas brancas em nossa sociedade não pensem sobre raça a cada minuto de suas vidas. É um luxo que somente homens em nossa sociedade façam de conta que o gênero não importa. (KIMMEL, 1998, p. 105 - 106)

Kimmel (1998), ao falar sobre privilégio e raça, é sintético narrando este fenômeno refletido nos estudos sobre masculinidades. O fato das primeiras produções sobre o assunto terem sido majoritariamente femininas, tendo uma alta demanda junto com os estudos feministas, também composto em sua maioria por mulheres, demonstram que os homens precisaram ser alertados dos seus benefícios e da sua posição privilegiada para, em seguida, pensar sobre o assunto e analisar suas práticas sociais. E, mesmo assim, ainda há aqueles que optam pela manutenção dos seus privilégios em detrimento de outros grupos menos favorecidos.

Scott (1995), ao problematizar o gênero como categoria de análise, salienta que seu conceito não é sinônimo de mulheres e que se fez necessária a utilização desse termo na literatura para delimitar a diferença sexual e mostrar que as informações valem para homens e mulheres. Ao questionar a predominância dos homens sobre as mulheres, a autora diz que:

[...] não estão claras a origem nem as razões pelas quais eles estão articulados em termos de uma divisão sexual do trabalho. Tampouco se discute a questão da desigualdade, por oposição à da assimetria. Como podemos explicar, no interior desta teoria, a persistente associação entre

masculinidade e poder, o fato de que se valoriza mais a virilidade do que a feminilidade? (SCOTT, 1995, p. 81)

É fato que privilégios e benefícios estão atrelados a identificação masculina no século XXI. Homens estão em posição de prestígio na sociedade, ocupam a maior parte dos cargos de poder, são a maioria no mundo político – onde confluem as decisões legislativas, jurídicas e executivas –, recebem mais que as mulheres mesmo ocupando cargos semelhantes no setor privado, não têm suas falas silenciadas constantemente, não sofrem preconceito por conta do gênero e têm direito ao maior benefício de todos, que é não precisar se preocupar em viver simplesmente por ser homem, dessa forma, não receberá julgamentos devido às suas práticas e costumes, por mais aleatórios que sejam.

Estamos imersos em uma sociedade machista, onde o artigo 5º da nossa constituição funciona na prática apenas para um pequeno grupo social e diariamente sofremos com distinções de variadas naturezas. Se você não é branco e/ou heterossexual, você corre risco de não ser abraçado pelo “pacto da branquitude” (BENTO, 2022) e ser esmagado por ele, uma vez que a lista de violências praticadas contra esses aumenta diariamente. Isso torna nítido que temos diversos tipos de relações dentro da própria masculinidade, uma que ataca e outra que se defende, uma dominante e uma subalterna.

Segundo Connell (1995), “masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p. 188). Dialogando diretamente com a definição de Scott (1995) de que gênero “ênfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (p. 76). Em resumo, a masculinidade necessita das sobreposições de gênero para ter força, precisa de uma sociedade segmentada e falocêntrica para a manutenção dessa desigualdade que só beneficia os seus semelhantes.

Conforme declarado por Connell (1995), as masculinidades são múltiplas e variam de acordo com o contexto social e as relações que incidem sobre as vivências dos homens, como de marginalização, dominação e cumplicidade, gerando uma forma hegemônica de masculinidade com outras masculinidades anexadas. Assim, podemos ter uma hegemonia máxima, onde um homem se relaciona apenas com esses grupos socialmente dominantes e privilegiados; e também podemos ter contextos onde há uma mescla nessa hegemonia, por exemplo, ser hegemônico em um espaço socialmente discriminado.

Os "homens" como um grupo e, em particular, os homens heterossexuais, não são oprimidos nem estão em situação de desvantagem. (Embora essa

crença seja agora promovida por campanhas da direita contra a ação afirmativa). A masculinidade hegemônica não é uma identidade estigmatizada. Bem pelo contrário: a cultura já a privilegia. Buscar a unidade dos "homens" só pode significar enfatizar as experiências e os interesses que os homens têm e que os separam das mulheres, em vez de enfatizar os interesses que eles partilham com as mulheres e que podem levar à justiça social. (CONNELL, 1995, p. 201)

Masculinidades versam mais sobre relações de poder em uma sociedade hierarquizada do que sobre a imposição social de gênero. Homens, principalmente brancos e ocidentais, assumem posições privilegiadas por se aproximarem do padrão do “Senhor do Ocidente” (NJERI, 2020) e, quanto mais se afastam desse padrão, menos hegemônicos se configuram. Utilizo-me deste conceito da autora para caracterizar a masculinidade hegemônica, pois é a partir desse parâmetro que todos os outros tipos de masculinidades serão delineados neste trabalho. Segundo a professora e doutora Aza Njeri,

Este Senhor do Ocidente seria uma espécie de agente para o qual as estruturas de poder estão trabalhando. Significa dizer que a máquina ocidental tem um dono e este dono é o agente definidor das dinâmicas que são abarcadas por essa máquina. A experiência que se impõe a todos no Ocidente é determinada pelo quanto esse Outro se aproxima e se distancia deste definidor no âmbito fenotípico, territorial, econômico, político, social e cultural, estabelecendo uma rede fluida que interliga o próprio entendimento de humanidade (NJERI, 2020, p. 175)

De um lado, temos o senhor do ocidente, ele é homem, hétero, estadunidense, rico, branco e elegante (segundo os padrões sociais da época). De outro, temos cópias mal diagramadas que se esforçam para alcançar esse padrão e serem beneficiados por conta deste conjunto, visto que, quanto mais próximo do padrão, mais você será abraçado e inserido no pacto. Quando traçamos esse cenário, é mais fácil perceber como as masculinidades hegemônicas se configuram e, também, evidenciar os níveis que as masculinidades marginalizadas podem assumir, a depender do construto político daquela sociedade.

Masculinidade está diretamente relacionada a uma perspectiva relacional, do homem com a sociedade. As relações de hegemonia e subalternidade se constroem no contato com o outro, não apenas na relação homem e mulher, todavia, também em diversas relações hierarquizadas homem x homem, pois elas não se configuram sozinhas. As cópias mal diagramadas do Senhor do Ocidente quando estão sozinhas ou entre seus semelhantes, aprimoram suas práticas sexistas para aplicá-las quando estiverem imersas na sociedade, com o amparo e certeza da impunidade que só a branquitude masculina tem.

De acordo com bell hooks, “o patriarcado nos diz diariamente, nos filmes, na televisão e nas revistas, que homens poderosos podem fazer o que bem entendem, que é essa liberdade que os torna homens” (hooks, 2021, p. 80). Não é possível aferir quando os homens se tornaram os seres hegemônicos, contudo, cotidianamente essas relações são reforçadas em nossa sociedade, tornando mais difícil o processo de ruptura com essas práticas. Como bem descrito por Connell (1995), para a descontinuidade dessa política de gênero é necessário mudar o nosso pensamento, estar aberto a novas experiências e estar disposto a efetivá-la. Segundo a autora, saberemos que deu certo quando “fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns” (CONNELL, 1995, p. 205).

2.2 O homem negro

“Por mais que me exponha ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem [...] O negro é um homem negro” (FANON, 2020, p. 22). Para dissertar sobre masculinidades negras, é necessário analisar contextos sociais específicos. Esse debate ganha destaque pela sobreposição de raça ao gênero, ou vice-versa, onde se faz necessário analisar o espaço da negritude, tal como essas relações são estabelecidas e vividas em nossa sociedade. Uma vez definidas as relações de hegemonia possíveis para o homem, é importante ressaltar que o homem negro em nenhuma hipótese irá assumir o posto de Senhor do Ocidente. Isso se deve ao fato de a raça ser um dos pilares desse conceito, onde, por não ser branco, não é possível atingir o ideal social esperado.

Para a manutenção do prestígio conferido pela masculinidade hegemônica ocidental, os homens brancos elaboram estratégias para a manutenção deste lugar de poder. Estas estratégias têm como função principal a subordinação de todos aqueles e aquelas que, segundo seus critérios, se afastam deste ideal: as mulheres; homens homossexuais; negros, indígenas; pessoas com deficiência etc. O entrecruzamento destas variáveis afasta mais ainda um sujeito deste ideal: uma mulher homossexual está mais distante, por exemplo, que um homem também homossexual, pois mesmo homossexual, a masculinidade de alguma forma possibilita a aproximação do ideal hegemônico, basta que vejamos a invisibilidade com que a homossexualidade feminina é relegada, se comparada à masculina, para percebemos o quanto as mulheres estão distantes desse ideal; um homem com deficiência e assim por diante, entretanto, nada afasta mais deste ideal do que a variável raça. (SOUZA, 2013, p. 49)

O homem negro é quem mais está presente em presídios pelo país, é quem mais sofre homicídio, quem mais está em vulnerabilidade social. Também são os negros os que tem

maior taxa de evasão no ensino regular, os que tem menos anos de escolaridade e os que são mais marginalizados na infância. Conviver com esses estigmas sociais não é uma tarefa simples. Ser um homem negro significa sempre ter que se esforçar para alcançar os padrões sociais estabelecidos e, mesmo com um esforço gigantesco, não ser suficiente para ter uma reputação ilibada. De acordo com Souza (2013), isso acontece devido ao medo que o homem branco tem do negro se aproximar da sua hegemonia, sendo necessário reforçar a todo instante, por diversos meios, essa alteridade onde de um lado temos o negro, perigoso e impróprio, e, do outro lado, o homem branco salvador.

Para Silva Junior (2022), é crucial mudarmos essa realidade do negro em nosso país, buscar outras possibilidades de representação dessas masculinidades. Atualmente, vivemos sob a dualidade de duas representações principais: por um lado, temos a supracitada marginalizada e, concomitantemente a essa, a hipersexualizada. Silva Junior (2020) destaca que esses cenários podem acarretar diferentes interpretações sobre as masculinidades negras, sendo comumente relacionada à marginalizada, devido ao conceito de Connell (1995), o autor destaca que há interpretações que mostram que em sociedades falocêntricas, como a britânica, os jovens negros são vistos como superiores aos garotos de outras etnias em relação aos atrativos sexuais (SILVA JUNIOR, 2020).

A hipersexualização de corpos negros ser o chamariz da visibilidade a toda uma população torna esta característica bastante problemática, pois retira a humanidade dos negros, reduzindo toda uma etnia à sua virilidade. Estudos que traçam o perfil estereotipado do negro dizem que, para ser lido socialmente como negro legítimo (CONRADO; RIBEIRO, 2017) ou como negão (SILVA JUNIOR, 2022), é necessário ser truculento, agressivo e ter um elevado apetite sexual, além de menosprezar o trabalho intelectual e a educação escolar. Qualquer adjetivo que destoe desses estereótipos, que são cisgêneros e heteronormativos, diminuem o indivíduo na escala da negritude, ou aproximando-os da branquitude, ou sendo taxado, pejorativamente, de homossexual, pois esta orientação sexual não está relacionada à negritude (SILVA JUNIOR, 2022).

Com isso, os homens negros se tornaram um obstáculo ao projeto de embranquecimento da nação, sonhado pela elite nacional. Eles eram o obstáculo que teria que ser removido e, para isso, se construiu um aparato eficaz que ecoa até hoje em vários segmentos de nossa sociedade. As representações de homens negros e brancos fazem com que estes dois grupos se coloquem em posição antagônica pela disputa pelo prestígio da masculinidade. (SOUZA, 2013, p. 40)

Em terras brasileiras, o Estado, a literatura e as grandes mídias têm papel fundamental na propagação dessa imagem antagônica entre as raças. Joaquim Nabuco, diplomata e abolicionista, em 1900, disse: “a escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil” (NABUÇO, 1949, p. 182). Joaquim não estava errado, pois, 123 anos depois, continuamos a discutir os impactos de três séculos de escravatura em nosso país. Em 1888 aconteceu a assinatura da Lei Áurea e, no ano seguinte, em 1889, ocorreu a Proclamação da República, deixamos de ser Brasil Império e nos tornamos independentes, mas não democráticos.

Mulheres foram impedidas de votar até a década de 1930. Analfabetos até 1986. Relacionando a taxa de alfabetização com a raça, até a década de 1940 apenas 25% dos negros eram alfabetizados, gerando um impacto sem igual na participação política da população negra. Após a República, não houve políticas compensatórias para alfabetização e uma justa introdução do povo escravizado em nossa sociedade, pelo contrário, o Estado apenas reforçou que negros não eram bem quistos nesta nação ao promover, financiando passagens e com promessas de terras, a imigração de quase 4 milhões de europeus nas primeiras 3 décadas após a proclamação em detrimento de toda uma nação negra já habitante no país, com o intuito explícito de embranquecer a população e exterminar a população negra até o final do século XX (SOUZA, 2013).

O racismo é estruturante nas relações de desigualdade no Brasil. O acesso à educação, como mostra Joana Passos (2012) em seu artigo, foi uma política de Estado que durante mais de um século serviu à hegemonia da população branca, afastando o negro do letramento, intelectual e racial, colaborando para a propagação do anti-intelectualismo. Com baixa escolaridade, a maioria da população negra foi obrigada a exercer serviços braçais, exaltando também essa hipermasculinidade associada à raça. Portanto, quando analisarmos esse retrato social associado à masculinidade negra, como com excelência foi realizado por Conrado e Ribeiro (2017), é importante ter em mente também todo o processo histórico, nacional e internacional, que culminou nessa representação.

A literatura e a mídia também apresentam um papel de destaque nesse cenário de contribuição para a marginalização da masculinidade negra. Uma vez que brancos e negros disputam a hegemonia da masculinidade e, conseqüentemente, o prestígio social, a representação cinematográfica – comandada pela elite branca – colabora para reforçar padrões sociais que poderiam ter sido extintos há décadas. Ao analisar duas telenovelas, *Senhora do Destino*, de Aguinaldo Silva e *Da Cor do Pecado*, de João Emanuel Carneiro, ambas produzidas e exibidas em 2004 pela Rede Globo, Souza (2013) diz que:

Embora as tramas variem, os lugares sociais dos personagens e os desfechos das tramas são os mesmos das duas telenovelas, assim, como no livro *O Cortiço*: os homens negros são obstáculos ao projeto hegemônico da masculinidade branca que devem ser afastados, seja pela submissão, seja pelo extermínio. Se levarmos em consideração que as telenovelas são o principal entretenimento das camadas populares no Brasil, pode-se imaginar a capacidade de inculcar valores e padrões dos grupos hegemônicos e, mesmo sabendo que os telespectadores não são passivos diante da TV, a capacidade de atração e sedução é muito grande para ser desprezado (p. 43)

Semelhante a essas novelas, acredito que todos conseguem refletir e pensar em alguma trama onde os negros são deslocados, descartados do roteiro, em prol da hegemonia do Senhor do Ocidente. O rapper MV Bill, em 2002, abalou as estruturas de uma das maiores emissoras do país ao problematizar, através da música "Só Deus pode me julgar", o destaque dado a roteiros que retratam a escravidão, dizendo: "Novela de escravo a emissora gosta / Mostra os pretos chibatados pelas costas" (BILL, 2002). Esses mesmos roteiros que retratam o negro em lugares de servidão ao homem branco, também colaboram para reforçar os padrões de masculinidade hegemônica relacionadas ao gênero e outros padrões nocivos à uma sociedade igualitária e justa.

Através desse amplo debate, podemos perceber que a sociedade atualmente se configura para a manutenção dos privilégios do mesmo nicho social. Excluindo negros e mulheres, e intensificando ainda sua hegemonia relacionando com outras interseccionalidades, como a mulher negra lésbica ou o "negão bicha", sendo esses os mais afetados pela política de masculinidade, incluindo na própria comunidade. Conforme Silva Junior (2020) relata em sua pesquisa,

Como podemos perceber, no jogo das relações de poder e das expectativas de papéis sexuais, o homem negro, independente das outras marcas de opressão, acaba por assumir, a partir de sua sexualidade, uma postura hierarquicamente dominante para vivenciar sua masculinidade negra heteronormativa. É marcando esta oposição que surge a bicha preta, que escancara, confunde este jogo de identidades. Ela mostra para o homem negro aquilo que ele não quer aceitar e reconhecer, uma vez que, espera-se que este homem negro hetero ou homossexual represente sua força viril ativa e discreta. A bicha preta é posicionada de maneira diametralmente oposta à do negão nas relações sociais, principalmente nas periferias urbanas (p. 240-241)

É interessante observar como fluem as relações de dominância a depender do contexto analisado. Quando considerado o cenário mais amplo, negros heterossexuais e LGBTs estão no mesmo barco de discriminação, todavia, quando se exclui a branquitude, a própria

comunidade negra se organiza de maneira tal a se criar hierarquias baseadas na orientação sexual do indivíduo. Inclusive, fazendo um adendo na pesquisa de Silva Junior (2020), não me abstenho em dizer que, muitas vezes, o negro heterossexual se aproxima do branco para reforçar a subalternidade da bicha preta, negando deste último uma de suas principais características, a raça.

Para alcançar um patamar idealizado, aceito na comunidade branca, os negros legítimos acabam por invalidar outras opções de negritude, desvinculando esses de sua racialidade. De acordo com Fanon (2020), o negro, inserido em um mundo de aberrações afetivas, deseja ser branco, pois isto o faz assumir a condição de ser humano. Portanto, apesar de ser um sujeito socialmente marginalizado, o negro legítimo se utiliza de práticas hegemônicas contra sua própria comunidade para assim se aproximar do seu ideal, a branquitude. Compreender masculinidades negras é compreender, principalmente, o efeito e as marcas da colonização na população negra.

2.3 O homem negro e educação

A EI é um ambiente feminilizado em todo o nosso território. Embora a presença masculina nesses espaços esteja aumentando gradativamente ao longo dos anos, a Educação segue sendo a área que apresenta o maior percentual de concluintes mulheres em relação aos homens de acordo com o Censo da Educação Superior de 2021. Com isso, é necessário problematizar como as masculinidades se fazem presentes nesse espaço, principalmente uma masculinidade negra, que é marginalizada, e como a cultura patriarcal se mostra na divisão do trabalho pedagógico.

Ao se debater este olhar [*que marca a divisão entre os sexos*], são apresentadas as diferenças na docência quando exercida por homens e mulheres. Tais distinções se encontram na dicotomia entre o cuidar e o educar. Dessa forma, a maternidade é desvelada como um mito e a feminização passa a ser a força que o neoliberalismo encarna na sociedade do trabalho desvalorizando a docência na educação infantil e reforçando as desigualdades de gênero (SILVA, 2014, p. 12 - 13, grifo nosso).

A EI, compreendida pela creche e pela pré-escola, atende crianças de 0 a 6 anos de idade, e tem um de seus pilares sustentado no cuidado com a higiene pessoal das crianças. Esse lugar de cuidado sempre foi relacionado às mulheres, devido a uma estrutura patriarcal que se reflete na docência. Em nossa sociedade, convencionou-se que os homens são os que carregam armas e as mulheres carregam carrinhos de bebê, logo, quando a escola passou a

abrigar a primeira infância, essas mulheres foram escolhidas para habitar esse espaço, por contarem com uma "vocalização natural" para o cuidado com as crianças. Com isso, as desigualdades entre os sexos foram fincadas também nos ambientes de Educação, naturalizando essa ideologia para toda uma geração que frequentou esses espaços ao longo dos últimos séculos.

A maternidade foi utilizada como principal pretexto para o afastamento entre o homem e a EI. Afinal, como poderia um homem trocar as fraldas de um bebê? No entanto, tendo em vista o debate, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

Desse modo, uma vez que não há restrições para os cursos de licenciatura, não existe aparato legal que afaste os homens na escola além do supracitado preconceito de gênero. O homem, que já discutimos, está distante deste lugar de cuidado pelo conforto de sua hegemonia.

A entrada de mulheres no magistério ocorreu ainda no século XIX, após a criação das Escolas Normais, sendo a primeira no ano de 1835 em Niterói-RJ. Até então, a Educação era regida por profissionais sem habilitação, letrados com vontade de lecionar ou missionários, e sendo composta majoritariamente por homens (pois, devido à estrutura patriarcal da época, mulheres não tinham espaço para trabalhar fora de casa). No âmbito legal, mulheres tiveram o seu acesso registrado em 1854, quando estabeleceu-se através da Lei Couto Ferraz, art. 16º do decreto nº 1331, de 17/02/1854, que:

As professoras devem exhibir, de mais, se casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes a pública sentença que julgar a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade (BRASIL, 1854)

Enquanto isso, o acesso para docentes do sexo masculino era facilitado, precisando apenas ter boa conduta e estar alinhado aos costumes da época. Segundo estudos de Hahner (2011) o cenário começou a se mostrar diferente no primeiro concurso público para docentes

no Estado do Rio de Janeiro em 1876, quando a procura de vagas por mulheres foi o dobro da procura por candidatos homens. Segundo a autora, esse cenário era esperado, pois, com pouco espaço na sociedade, o protagonismo feminino poderia ser valorizado na Educação. Sendo malvistas pela sociedade militar e católica, que não aceitavam homens exercendo a docência no ensino primário, a profissão foi destinada exclusivamente às mulheres durante as três últimas décadas do século XIX por conta da suposta ilibação e idoneidade moral do sexo feminino. Com isso, em 1906, mesmo com a retomada do acesso ao magistério por homens e mulheres, o estado do Rio de Janeiro apresentava 70% do seu professorado constituído por mulheres. Nada obstante, como bem analisado por Hahner (2011):

Até o fim da década seguinte, a feminização do magistério já era fato. Mas ainda que os homens tivessem saído das salas de aula, não saíram do poder sobre o ensino. Por mais de décadas eles seriam os inspetores das escolas primárias, manteriam a superioridade na administração do ensino superior e estabeleceriam as políticas da educação em todos os níveis. A feminização do ensino primário não foi simples. (HAHNER, 2011, p. 472)

A hegemonia dos homens outra vez obteve sucesso em mais uma área socioeconômica. O desfecho dessa história é conhecido por todos e pode ser evidenciado no maior cargo executivo educacional brasileiro: desde a sua criação, em 1930, apenas uma mulher assumiu o posto de ministra da Educação. Ainda que a área seja majoritariamente feminina, são homens brancos – a exceção de dois¹ –, que historicamente chefiam as pastas e tomam as macro decisões relacionadas à Educação.

É importante considerar que, quando começou a disputa por cargos educacionais, no século XIX, o negro ainda era escravizado e não era permitido frequentar escolas, ainda que fossem libertos. Após a abolição da escravatura, o negro iletrado, animalizado e sem nenhum prestígio social permanece na margem do contexto educacional até meados do século XX. Enquanto os homens brancos já ocupavam cargos de poder na Educação e as mulheres consolidavam sua esmagadora maioria como docentes, os negros lutavam pelo direito da sua população aprender a ler e escrever. O movimento negro enfrentou (e ainda enfrenta) diversos percalços em sua história, que afastaram o homem negro, no âmbito profissional, da escola, reduzindo-o a cargos subalternizados, como zelador, porteiro ou prestador de serviços gerais.

Durante a revisão da literatura para este trabalho, poucas pesquisas foram encontradas interseccionando gênero e raça no contexto da EI. Desse modo, não é possível precisar

¹ José Henrique Paim (2014 - 2015) e Carlos Decotelli (nomeado em 2020 e que não completou uma semana inteira de mandato) foram os únicos negros a assumirem o Ministério da Educação.

quando homens negros começaram ter o seu acesso ao ensino primário, contudo, ao se pensar gênero e raça, pode-se inferir que aconteceu de maneira quantificável nas últimas três décadas. Atualmente, os homens representam 4 educadores a cada 100 na EI brasileira (BRASIL, 2023a). Essa falta de representatividade masculina para as infâncias está refletida na dificuldade de acesso, segundo estudo de Silva (2014), para atuar pré-escola ou o maternal, os homens primeiro passam por um estágio comprobatório, onde é necessário comprovar sua índole e que sua sexualidade não irá oferecer riscos para as crianças, o que não é posto em pauta quando se contrata uma profissional mulher. A educadora Bárbara Carine, fundadora da primeira escola afro-brasileira, relata que:

A questão do gênero também foi importante no processo de contratação: apesar de a educação infantil ser majoritariamente composta por mulheres cis (em virtude de as pessoas acharem que escola infantil nem é escola, mas sim um ambiente de cuidado e que quem cuida nessa organização social do gênero é a mulher), pautamos contratar homens cis também, fossem eles gays ou hétero, buscando apresentar múltiplas referências de masculinidades para as crianças, bem como mostrar que homens também cuidam, educam e brincam. Isso em uma sociedade que destitui o homem da possibilidade de cuidar, principalmente de crianças, associando-os a distúrbios sexuais pelo fato de serem "seres instintivos". Os homens são seres sociais tanto quanto as mulheres, e socialmente aprendem a viver na coletividade (PINHEIRO, 2023, p.126).

Se a Educação é o caminho para a transformação social, é necessário apresentar para as crianças que homens podem exercer esse lugar de cuidado, caso contrário, continuaremos a legitimar a masculinidade hegemônica e estaremos contribuindo para a perpetuação desse sistema caótico. Qualquer pessoa pode assumir esse posto, no maternal ou pré-escola, desde que seja respeitoso com os infantes. E esse é o ponto principal quando se deve analisar quem irá atuar na EI, é necessário ser afetuoso, acolhedor e saber ouvir a criança, ensinando o que é certo ou errado em relação aos toques físicos e que os pequenos estabelecem o limite com o próprio corpo deles. Assim sendo, essas crianças vão se tornar jovens que sabem distinguir o toque respeitoso e o malicioso com o seu corpo, sendo capazes de identificar abusos em diversos ambientes.

Quando a raça entra no debate, o panorama se altera. Não são apenas homens na EI, são homens negros, em uma sociedade onde o racismo é estrutural e todos são atravessados por ele em determinada medida. De acordo com a Nilma Lino Gomes:

Cabe aqui ressaltar que essa não existência em relação ao saber corpóreo não significa a invisibilidade total do corpo negro no discurso e na prática

educacional brasileira, sobretudo na escola. Trata-se de um processo engenhoso. A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de não existência que acontece na educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. [...] No limite, é a produção do corpo negro como não existência. (GOMES, 2017, p. 79)

Gomes (2017) reforça que os negros circulavam entre a sociedade, entretanto, não eram lidos socialmente como seres humanos, poderiam existir para servir, ser sexualizado ou marginalizado, mas não para obter prestígio social ou ser valorizado em relação aos seus saberes. Contrastar esse cenário, que perdurou durante todo o século XX e até os dias atuais ainda pode ser encontrado em nossa sociedade, com o cenário educacional, é catastrófico. Como poderia um homem querer atuar no ensino primário? Apesar da legislação permitir, pode-se notar que esse gênero destoa do esperado social e historicamente para a profissão. Como poderia um homem negro atuar no ensino primário? O homem negro, marginalizado, destituído de afetos, altamente viril e libidinoso, bestializado e ignorante dos saberes intelectuais e corpóreos.

Para normalizar o homem negro na pré-escola, antes, é imprescindível enxergá-lo como um ser humano passível de afetos. Não é apenas esteticamente que a escola sofreu poucas alterações ao longo de sua história, também, fundamentalmente. Ainda hoje podemos encontrar escolas que não contratam profissionais homens, tampouco negros. Séculos sendo retratados como não-sujeitos e animalizados, afastaram os negros do ambiente escolar, reforçando o seu estigma de masculinidade marginalizada. Quando contratados em uma escola tradicional, que não tenha um projeto antirracista em seu projeto político pedagógico, homens negros são alocados em turmas específicas, onde as crianças não precisam de tantos cuidados, e apenas para passar uma visão de afroconveniência, para estar alinhada com as práticas do mercado.

Enquanto o racismo for uma prática social, dificilmente teremos masculinidades negras ocupando cargos de visibilidade em escolas. Mudar esse quadro exige, como diz Pinheiro (2023), uma pedagogia da implosão, uma pedagogia que “destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental” (p. 128). Ter um número reduzido de masculinidades na escola, coloca esses homens em posição de evidência, destaque, algo não natural, reforça estereótipos e não acarreta em uma transformação social. Encerro este bloco com um trecho da autora, que foi assertiva ao dizer que:

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social: ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo. (PINHEIRO, 2023, p. 147)

3. TEM HOMEM *NEGRO* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Início

A autoetnografia surgiu nesse trabalho pela necessidade de contar vivências que foram acumuladas ao longo do meu primeiro semestre como estagiário em uma escola, me tornando sujeito em meu próprio meio social. Como analisado pela autora Célia Magalhães, a autoetnografia “sublinha a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento nos estudos socioculturais” (MAGALHÃES, 2018, p. 18), dessa maneira, me permite realizar reflexões a partir da minha prática pedagógica, retornando aos episódios narrados e trazendo uma perspectiva metodológica para o assunto, fazendo conexões que só foram possíveis após digerir e analisar todas essas minhas experiências pessoais em diálogo com o contexto social mais amplo.

Para me auxiliar nesta pesquisa, utilizei os dois princípios norteadores definidos por Ellis e Adams (2014 *apud* MAGALHÃES, 2018), que são:

1. O uso da experiência pessoal;
2. A familiaridade com a pesquisa.

Ao longo desta escrita, me coloco como pesquisador e principal sujeito de pesquisa, deste modo, não é possível ter o deslocamento de olhar, fundamentos da etnografia clássica, e nem se configura objetivo metodológico deste. Desde o princípio da pesquisa, escrever vivências e analisá-las sob o prisma das masculinidades hegemônicas era algo para ser realizado tendo como principal sujeito o próprio autor da pesquisa. Como foi dito por Conceição Evaristo, “nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 21). A autoetnografia, alinhada com o conceito de escrevivência, me proporciona estar em uma posição crítica sobre um assunto tão sensível em minha trajetória profissional.

Esta autoetnografia analítico-interpretativa (JONES, 2013 *apud* MAGALHÃES, 2018) apresenta como corpo textual diálogos formais e informais transcritos do cotidiano escolar, além de uma conversa entre uma mãe negra e seu filho, e apresenta como sujeitos secundários duas famílias parceiras da escola e minha mãe. Para manter o profissionalismo e os fundamentos da pesquisa, em uma conversa formal, expliquei aos responsáveis pela escola sobre esta pesquisa e informei que todos os nomes, locais e informações que pudessem servir para identificação, tanto da escola quanto das pessoas envolvidas, seriam omitidos ou trocados, por razões éticas. Quando estiveram de acordo, pude juntar os dados para dar início a pesquisa.

Desta maneira, minha escrevivência será dividida em três partes, em alusão aos momentos da minha trajetória que antecederam ou sucederam as narrativas apresentadas, são eles:

- A. Estudante: quando decido participar da seleção de estágio para uma escola de EI;
- B. Estagiário: quando inicio minhas atividades na referida escola;
- C. Auxiliar: quando minha prática pedagógica é reconhecida profissionalmente.

3.2 Estudante

"Pedagogia, Henrique? Mas você vai trabalhar com criança pequena?" - Mãe.

O ano era 2019, quando decidi realizar a transferência interna, saindo da Licenciatura em Química e passando a cursar Pedagogia. Meus pais ficaram sem palavras, atônitos, querendo entender o motivo de uma mudança tão drástica entre as áreas. Com calma, lhes expliquei que a mudança em si não era tão significativa, pois estava apenas fazendo um ajuste com a faixa etária que iria ministrar as minhas aulas, expliquei que queria estar mais imerso na área educacional e poder dialogar com temas que excedem a sala de aula, debater sobre educação de crianças, jovens e adultos, mas também sobre políticas educacionais e como tornar isso mais abrangente, igualitário e com uma qualidade ímpar para todos. De todo modo, dona Elenir ainda não se mostrava tranquila, a possibilidade de atuar com crianças a tomava de um incômodo que não era possível colocar em palavras.

Dois anos se passaram e no mês de julho surgiram oportunidades de estágios para estudantes de pedagogia. Na época, estava desempregado e duas dessas vagas me chamaram mais atenção: a primeira, para atuar em uma multinacional, com pedagogia empresarial, e a segunda, em uma escola – que considerei alternativa – de EI. A princípio, a primeira vaga me deixou mais animado, contei à minha mãe que também ficou empolgada e, conforme avancei nas etapas de seleção online, maior a expectativa. A segunda vaga eu havia mandado um e-mail, obtive resposta na semana seguinte para realizar uma entrevista e assim fiz, contei para minha mãe que não se mostrou animada, entretanto, me deu dicas em relação a como me vestir: calça, cabelo organizado, camisa social. Coincidentemente, em ambos os processos seletivos cheguei à última etapa. Dentre o quadro de vagas na multinacional, optei por Gente e Gestão; dentre as vagas disponíveis na escola – turma de maternal ou de pré-escola –, escolhi ficar com os maiores seguindo conselhos da minha mais velha.

Quando saíram os resultados, eu fiquei eufórico: finalmente voltaria ao mercado de trabalho. Prontamente entrei em contato com a minha mãe, contei que tinha passado no processo seletivo de estágio e dona Elenir agradeceu a Deus, festejou e ficou em êxtase com a notícia. Até então, ela acreditava que eu havia passado no processo para a multinacional... ledor engano, desta o resultado havia chegado na semana anterior e eu não tinha contado. Ao contar que seria estagiário da turma de quatro anos, ela mudou o semblante, a animação desvaneceu e, aliviada disse *“ainda bem que são os maiores”*. Naquele momento, não compreendi a mudança na entonação. Ela fez perguntas sobre a escola, se haviam outros homens trabalhando no espaço, se haviam educadores negros e, principalmente, se tinham outros homens negros assumindo esse cargo. Para a tranquilidade dela, a resposta para todas as perguntas foi *“sim mãe, essa escola é diferenciada, alternativa”*.

Tranquilizar uma mãe de um jovem negro no século XXI não é uma tarefa simples. Hoje, dois anos depois de ter iniciado minha prática na escola, não sei dizer se ela ainda está tranquila em me ver habitando nesse chão de escola, com crianças pequenas de diferentes idades, majoritariamente brancas e todas com um elevado poder aquisitivo. Contudo, atualmente, depois de estar mais letrado racialmente e nos estudos referentes ao tema da masculinidade, a autoetnografia me possibilita realizar uma análise mais crítica em relação ao desassossego de minha mãe, pois foram necessários meses de estudos para perceber que todas essas questões estão entrelaçadas.

Mesmo conhecendo plenamente a índole do filho que criou, dona Elenir sabe muito bem que filhos são para o mundo e, com toda sua vivência, tem ciência que estamos imersos em um país onde práticas racistas são constantes, ou seja, sabe que seus filhos correm perigo apenas pela cor de sua pele. Para dona Elenir, um jovem negro atuar profissionalmente em uma escola de EI, espaço amplamente feminilizado, pode levar a famílias brancas suspeitarem que este seja um potencial abusador, então, qualquer coisa fora da curva que aconteça com o filho deles, as famílias já teriam a quem apontar. Em relação a esse desconforto, na véspera do meu primeiro dia como estagiário minha mãe ofereceu uma série de orientações, dentre elas:

1. Como me relacionar com as crianças;
 - a. Nunca ir sozinho com uma criança ao banheiro ou espaços sem câmera;
 - b. De preferência, deixar que uma educadora (mulher) dê banhos;
 - c. Se a criança reclamar de desconforto nas partes íntimas, chamar outra educadora para resolver a questão.

2. Como me relacionar com as famílias das crianças;
 - a. Eles sempre vão ter razão;
 - b. Nunca discuta com eles;
 - c. Anote tudo que acontecer e leve sempre para a coordenação, para estarem cientes;
 - d. Use tom de voz apaziguador e seja paciente.

Esse pequeno manual está guardado em minha memória até os dias atuais. Não posso dizer que eu o siga de maneira rigorosa, entretanto, serviu para me deixar atento a algumas questões, principalmente em relação aos familiares. Em relação as crianças, a escola têm normas fixas, que posteriormente vou abordar, mas não se fala sobre os familiares. É importante salientar que, estruturalmente, esta pesquisa sobre masculinidades na EI não versa sobre a relação professor x alunos, que também seria tema potente e diversos autores realizam essa linha de pesquisa. No entanto, essa pesquisa versa sobre masculinidades no contexto profissional escolar e, como essas referências são recebidas pelos familiares, ou seja, pelos adultos. Longe de mim querer entrar na temática sobre a pureza das crianças, porém, no nosso cotidiano, são os adultos que discriminam, adultos que racializam as relações, adultos criados para serem senhores do ocidente que costumam a estruturar a sociedade em caixinhas fixas, reforçando práticas hegemônicas e subalternas.

Em casa, que me ocorreu pela primeira vez que eu sou um homem negro, enquadrado, conforme Connell (1995), na masculinidade marginalizada, em um espaço profissional feminino de cuidados com crianças pequenas, e que isso poderia ter implicações negativas. Só então refleti sobre os inúmeros currículos enviados para escolas tradicionais que nunca tive um feedback, sobre as escolas confessionais que diziam explicitamente que suas vagas eram “apenas para mulheres”, e sobre uma seleção que fiz, no início de 2020, para uma escola renomada que visava aumentar o quadro de homens entre os educadores: eles só esqueceram de fazer o recorte racial, excetuando-se a minha presença no processo seletivo para estagiário, o outro negro que visualizei enquanto estava na escola foi auxiliar de serviços gerais, pois todas as educadoras eram mulheres brancas.

Como eu disse para tranquilizar a minha mãe, essa escola era diferente. Apesar de estar situada em um bairro elitizado e ter uma mensalidade elevada, é uma escola pequena, de história recente e que apresenta homens e negros no quadro de educadores desde a sua inauguração. A escola apresenta valores afrocivilizatórios em seu projeto pedagógico e tem como valores fundamentais, dentre outros, a afetividade, o cuidado e o respeito. É importante

destacar esses três, pois, para se obter uma educação pluriversal, com respeito às múltiplas infâncias, é necessário respeitar esse pilar. O cuidado é prática inerente ao processo educativo, a afetividade permite a criação de vínculos, e o respeito é fundamental para que as crianças estejam seguras em expressar suas opiniões e culturas sem juízo de valor, para que se sintam acolhidas e sujeitos valorosos para a comunidade.

No dia em que realizei uma das etapas do estágio, que era passar uma hora com as crianças, senti que esse acolhimento não se continha apenas aos alunos, se estendia também à equipe. As educadoras da turma, ambas negras, brincando em comunhão com os alunos, dando liberdade e incentivando que eu participasse também, as crianças convidativas, faziam perguntas sobre quem eu era, o que estava fazendo ali e se eu poderia brincar também. Elogiaram meu cabelo “enroladinho”, brincamos de gatinhos, desenhamos no chão e, ao término do meu período de teste, eles perguntaram se eu voltaria no dia seguinte. Não sabia responder, disse para a criança mais entusiasta perguntar para a professora, pois era ela quem decidia. Na manhã seguinte, recebi a notícia da contratação, não retornei no dia seguinte como solicitado pela criança, entretanto, na semana seguinte eu dei início ao estágio para viver experiências únicas na pré-escola.

Enquanto estudante de licenciatura em Pedagogia, o tema das masculinidades em espaços educacionais não foi amplamente debatido, apenas brevemente ao abordar o processo de feminilização docente em História da Educação. Em diversas disciplinas poderia ser visto o tema, problematizado porque são os homens brancos que historicamente assumem os cargos educacionais mais altos e como essa masculinidade hegemônica se configura dentro das escolas. No entanto, a primeira vez que comecei a questionar a minha identificação nesses espaços aconteceu na minha casa, no seio familiar, tal como aprendi sobre raça e como o mundo animaliza o homem negro, foi a minha mãe a primeira a me alertar sobre a problemática de um homem negro na educação infantil.

Na universidade de Pedagogia, o estudo de autoras como a Judith Butler (entre outras) funcionaria para antever essas práticas discriminatórias, tanto na sociedade quanto em nosso ambiente de trabalho que é constantemente atravessado pelas narrativas de gênero. Judith Butler discorreu sobre o conceito de vidas precárias, reforçando que todas as vidas assim são:

Nesta teorização, Judith Butler propõe uma diferença entre *condição de precariedade* e *precariedade*. Para a teórica feminista, vidas são por definição precárias, sendo essa uma característica de todas as vidas, o que implica que a condição precária é universal e insuperável, marca de todo corpo vivente exposto à morte; já a precariedade tem como sentido formas de vida mais ou menos precárias, conforme o acesso a bens, serviços,

recursos e políticas públicas, segundo marcadores corporais que promovem maior ou menor precariedade em vidas vivíveis (BRITO; COUTO JUNIOR, 2019, p. 287)

Ao se considerar um contexto de pessoas que fogem do padrão hegemônico citado ao longo desta pesquisa, que são quem apresentam maior potencial de sofrerem violências no cotidiano por se tratarem de minorias historicamente silenciadas e desqualificadas, estamos em constante precariedade. Ao interseccionar o contexto escolar, a visão de masculinidade marginalizada apresentada neste trabalho e com o recorte racial, caímos na temática trazida pela Judith Butler, fazendo esta vivência narrada seja compreendida como uma vida precária e precarizada pela constante negação de acesso a espaços, sendo esses realizados de maneiras explícitas ou sutis, como é o caso da atuação do homem negro na escola que, por ser marginalizado, não é negado o acesso teórico, mas virtualmente esse corpo negro é retirado dos espaços educacionais e é reforçado que não pertence aquele espaço.

Cada vez que descubro uma nova escola que valoriza a diversidade em seu quadro de educadores, meu coração se aquece em saber que estamos construindo uma nova possibilidade de mundo, onde crianças poderão crescer com as amarras das masculinidades mais livres, com menos preconceitos e sem a necessidade de catalogar o mundo em caixinhas. Espaços que valorizam a diversidade, enaltecem os saberes dos subalternos e questionam as hegemonias presentes, colaboram para que essas questões estejam em evidência para serem problematizadas e não silenciadas como foram ao longo das últimas décadas.

3.3 Estagiário

"Estamos incomodados com a entrada do Carlos, porque ele estará nesse lugar de cuidado com a nossa menina." - Família.

Mesmo no mundo ideal, nem tudo são flores. Durante as primeiras semanas de estágio estar com as crianças, me inteirar do planejamento e das práticas escolares foi a parte mais tranquila e, lidar com a desconfiança dos responsáveis, por mais que estivesse sempre amparado pela coordenação escolar, foi bastante desafiador. Quando retornei à escola, agora como estagiário, as crianças me receberam com a mesma animação da vez anterior. O tempo se passou e através de brincadeiras e propostas, consegui adentrar na cultura das crianças, ser parte integrante do seu ciclo e ser um educador de referência nos quesitos

respeito, acolhimento e afeto. No que diz respeito aos familiares, logo na primeira semana tive o desprazer da situação que foi narrada na introdução deste trabalho.

Como é de praxe na nossa rotina escolar, ao término da minha primeira semana fui apresentado pela coordenadora a todos os familiares da minha turma e, entre uma família e outra, comentamos sobre quais eram mais receptivas e agradáveis. Quando o avô de uma das crianças abriu o portão da escola e não encontrou a educadora (branca) que normalmente fazia a saída das crianças e se deparou com a coordenadora e um educador novo (ambos negros), foi grosseiro ao evitar as apresentações e solicitar imediatamente o seu neto, inclusive, parecia que o senhor só sabia falar isso, pois em momento algum desejava felicitações ou, ao menos, uma boa tarde. Após a saída da criança, conversamos brevemente sobre a “casa grande” estabelecida no bairro e que, apesar da escola ter uma proposta afro referenciada com práticas educativas emancipatórias, nem todo responsável terá a mesma prática, principalmente quando se trata de pessoas mais velhas, como avós e avôs.

Esse foi o primeiro contato que tive com a discriminação em ambiente escolar e que me fez perceber que raça importa tanto quanto gênero, pois, naquela situação, independentemente de ser homem ou mulher, ambos foram destratados de igual maneira. A masculinidade hegemônica se coloca em um lugar de supremacia, onde quem não é semelhante está para lhe servir, sem necessidade de ser cortês ou de gastar muitas palavras. A emancipação como projeto em uma escola leva tempo, principalmente quando o público da escola é, em sua maioria, hegemônico, se faz necessário sempre um exercício de deslocamento de olhar, com partilhas de conhecimento não apenas para os educadores, mas também aos familiares e toda comunidade escolar. Não é possível combater o pensamento colonial concentrando o conhecimento libertador a um restrito grupo e, sabendo disso, a escola tem também como valor estrutural a pluriversalidade de ideias, onde são validadas diferentes cosmovisões para a construção de um mundo mais plural. É certo que, primeiramente, esse valor se mostra com as crianças, no entanto, é estendido para as famílias em debates e rodas de conversas realizadas semestralmente, onde colocamos em cheque algumas práticas que precisam ser revisadas e debatidas, para que seja possível estarmos em um ambiente acolhedor e harmonioso.

O segundo contato veio de maneira inesperada. Na escola, todos os educadores realizam práticas em diálogo, independente do cargo, pois incentivamos a autonomia das crianças e, quando necessário assumir a frente nos cuidados corporais, temos o vínculo com a criança como fator principal para determinar quem irá acompanhar cada movimento – seja trocar uma fralda, dar banho, cuidar de um machucado, conduzir ao banheiro e etc –, para

mantermos sempre o respeito na relação, elas geralmente escolhem por quem tem mais proximidade. Durante as primeiras semanas de estágio, estabeleci vínculos e me aproximei de algumas crianças, principalmente da mais entusiasta pela minha contratação, que vou chamar de Azaléia².

Durante um dia comum da rotina, Azaléia me disse que queria ir ao banheiro fazer cocô e, quando perguntei quem ela queria que a acompanhasse, ela optou pela professora porque “o papai disse para ir sempre com a professora”. Eu, sem refletir sobre a fala da criança, apenas avisei a outra educadora e o dia transcorreu sem maiores causos. Aquela fala me incomodou, não soube explicar muito bem o motivo, demorei alguns dias para processar e compreender o óbvio. Ela tinha verbalizado com todas as letras um dos maiores medos de um educador homem na EI, os pais que estendem seus preconceitos às crianças. E digo que foi uma extensão pois Azaleia foi a pivô da minha boa vivência no processo seletivo, uma das crianças que mais me acolheram e que estabeleci bons vínculos. Quando processei a informação, conversei com a professora e a coordenadora, elas me disseram que, apesar da escola ter outros profissionais homens, essa turma em específico era a única que ainda não tinha tido um contato mais direto com um educador do sexo masculino, e que deveríamos ficar atentos aos desdobramentos dessa questão.

Os desdobramentos foram dramáticos. Dias depois, a família de Azaléia solicitou uma reunião com a coordenação para falar sobre o tema e solicitaram que eu não estivesse presente. Após o término, era a minha vez de conversar com a coordenação sobre o que tinha acontecido na reunião, desde o princípio estava ciente que a escola deixou nítido que confiava na minha prática pedagógica e que não seria possível a minha substituição no quadro de educadores. A coordenação me passou a pauta da reunião, o pedido da família pela minha substituição pois estavam “incomodados” com a entrada de um educador homem em uma turma que sempre teve referências femininas. A escola precisou ressaltar que ter uma turma apenas com educadoras femininas durante toda a EI não se configura como prática pedagógica da escola, pois as crianças precisam ter contato com múltiplas referências e por isso contam com uma equipe diversa. A família não estava satisfeita, porém, como a escola se tornou irredutível e eles não desenvolveram a respeito desse *incômodo*, não havia mais nada a ser dito. Essa família sempre que possível pontuava o assunto e a coordenação avisou que só faria outra reunião sobre o tema com a minha presença – algo que eu tinha aceitado.

² Neste trabalho utilizo os nomes fictícios Azaléia e Lírio ao falar sobre duas crianças para manter a integridade de suas identidades em respeito as normas e ética na pesquisa.

Mas não aconteceu nas semanas seguintes. A família alegou que se eu estivesse presente poderia soar como algo pessoal, como se eles não quisessem especificamente a minha presença e podendo ter maiores desdobramentos relacionados à raça, o que não era o caso, segundo o que disseram. O semestre seguiu de modo tranquilo, sempre com outras educadoras acompanhando a Azaléia nesse contexto dos cuidados, e eu me mantive próximo e com vínculos com a criança. Na reunião individual ao final do semestre, foi o primeiro contato individualizado que tive com a família para falar sobre questões de aprendizagem e desenvolvimento. Após falar sobre questões básicas, a família entrou no assunto de gênero, falando diretamente para mim que obtiveram com estranheza a informação de que o novo estagiário era um homem pois era algo que fugia da naturalidade para eles e com tantas notícias de homens abusadores, eles ficaram preocupados não apenas no que concerne à Azaléia, mas também ao outro filho deles, um menino, que em algum momento também iria iniciar na EI.

O pai foi quem mais se mostrou preocupado com essas questões, na ocasião trouxe dados estatísticos de crianças que sofreram abusos na escola e também do percentual de educadores homens para justificar suas falas. Quando recebi a fala, acolhi todos esses comentários e trouxe o afeto e o vínculo como um dos pilares da escola, e que jamais seria admitido um contato que não fosse respeitoso com qualquer criança dentro do espaço escolar, muito pelo contrário, valorizamos e respeitamos a decisão dos pequenos, sempre os incentivando na obtenção de sua autonomia e a expor situações em que não estejam confortáveis com algum dos educadores ou dos seus pares. A família retomou a fala para finalizar a reunião, trazendo que naquele momento estavam bem mais tranquilos referentes a presença de um homem no chão da escola, diariamente com as crianças, pois a Azaléia estava mais consciente dos combinados com seu corpo e isso estava se mostrando em casa e outros espaços que a filha frequentava, sobre quem podia encostar no seu corpo e como deveria ser realizado esse contato.

Na época não havia desenvolvido meus estudos sobre masculinidade, então abordei na reunião apenas sobre a importância pedagógica das múltiplas referências na educação, sem problematizar como as masculinidades se configuram por meio das representações que temos desde as infâncias. Essa situação foi o princípio ativo das minhas reflexões acerca do tema, passei a conversar com os outros educadores homens sobre o assunto, questionando os motivos da Pedagogia estar tão afastada do público masculino, os motivos pelos quais ainda existem escolas que não admitem professores homens para a educação básica e porque apenas as escolas *diferenciadas* prezavam pelas contratações não apenas de homens, mas

também de profissionais LGBTQIAPN+ para compor seu quadro educacional, não distanciando as crianças de toda uma população pois isso poderá reverberar no futuro.

Os motivos sobre isso variam, como aponta a pesquisa de tese de Carlos Eduardo Costa (2007). O autor investigou a presença masculina em diversas escolas do município do Rio de Janeiro, coletando relatos de professores e gestores sobre o tema pesquisado. Segundo Costa:

O estigma da violência doméstica, recaindo nos ombros da figura paterna, apesar de modificado pela vinda a público de diversas histórias de abuso e destrutividade maternas, perpassa as expectativas sociais, ainda muito cristalizadas na tradicional visão da mulher como cuidadora e do homem como provedor, sublinhando a ineficácia e risco da presença masculina no cuidado com os primeiros anos de vida da criança (COSTA, 2007, p. 81)

Existe uma dificuldade da sociedade em enxergar homens cuidando de crianças nas primeiras idades como algo positivo. Esse imaginário social é proveniente de diversos estigmas sociais, pois a maioria dos relatos de violência são masculinos e isso não pode ser desconsiderado por conta da relevância do tema. Rotineiramente podemos acompanhar em telejornais notícias de homens ultrapassando os limites do corpo alheio, tendo sua imagem de violento sendo cada vez mais veiculada. Logo, para não correr o risco, muitas escolas preferem não ter homens em seu quadro educacional e, quando acontece de ter, é necessário analisar o motivo. A pesquisa realizada por Ana Paula Tatagiba (2017) evidencia que, em creches públicas, a inserção masculina se deu principalmente após o advento de concursos públicos. Entretanto, pelos relatos pode-se perceber que as entrevistas da pesquisa versaram sobre o mesmo tema, segundo a autora:

Não se pode deixar de observar que a analogia com o 'animal', presente no terceiro relato, remete à uma irracionalidade que afasta o 'ser masculino', por um momento, da razão, da capacidade de discernimento, que, em tese, e ainda que com algumas ressalvas, caracteriza o 'humano' (TATAGIBA, 2018, p. 328).

Os relatos dos da comunidade escolar da pesquisa supracitada versam sobre o espaço correto para os homens trabalharem. Tal como a minha prática, que foi atravessada por comentários de familiares, por terem recebido com estranheza a minha contratação, a autora relata que sem uma equipe gestora eficiente, consciente de suas decisões e, no caso das creches públicas, faz cumprir a lei, a presença masculina não seria validada em espaços de cuidado corporais.

No contexto das vinte e duas creches visitadas, quem 'aplica a lei' são as mulheres que ocupam o cargo de direção: são mulheres, professoras do quadro efetivo da Prefeitura que, diante da polêmica inserção dos homens, são destacadas por atuar como espécies de fiadoras da boa índole desses, gerando uma proximidade que garante uma inserção mais fácil nas creches. Igualmente, ao estudar a ocorrência do suplício ('físico'— definido como “ação imediata e direta do carrasco sobre o corpo do 'paciente’”), Foucault esclarece que o “executor não é simplesmente aquele que aplica a lei, mas o que exibe a força” (FOUCAULT, 2011, p. 51). Ao 'aplicarem a [sua] lei', as diretoras costumam lembrar também que, em virtude de direitos constitucionais que asseguram a igualdade entre homens e mulheres, nada pode ser feito para que um homem, que foi legitimamente aprovado em um concurso público, não exerça as tarefas do seu cargo. Tais aspectos compõem a tentativa que, por vezes, têm de fazer com que outros discursos circulem. Assim, eles têm o direito de ali estarem, se não por “gosto” delas, pela força da lei (TATAGIBA, 2018, p. 329).

Do mesmo modo que aconteceu durante a minha prática, quem durante todo tempo validou a minha prática pedagógica foi a coordenação escolar, que na época era organizada por duas mulheres. Na esfera pública, as diretoras de creches fazem aplicar a lei, na esfera privada, a contratação de homens para o quadro educacional se faz por uma escolha pedagógica, ressaltando a importância de uma equipe plural na EI. Esse relato dialoga diretamente com o relato de Silva (2014), que escreve sobre o estágio comprobatório de índole que precede a prática do estágio de fato. A partir do momento que o homem começa a atuar no chão da escola, todas as atenções estão voltadas para a sua dinâmica, se vai apenas brincar com as crianças e sugerir propostas, ou se também vai participar dos cuidados corporais na primeira infância.

3.4 Auxiliar

“Ele tá dizendo que quer trabalhar aqui na escola” - Família.

Finalizando esse bloco de histórias, não poderia deixar de contar coisas boas que acontecem em nosso dia a dia de educador. Para realizar, antes é necessário fazer o recorte de como eu era em 2021: negro, retinto, periférico, com características heteronormativas e com cabelo crespo grande “enroladinho”, como definiu uma das crianças. Na turma que atuei tinham quatro crianças negras, dois meninos e duas meninas, com diferentes características entre si e, quando cheguei, as quatro crianças ficaram se comparando a mim de diferentes maneiras: uma tinha o cabelo parecido, outra o tom de pele, o jeito de falar e, o que mais me

tocou, outros se identificaram por serem homens negros e ainda não terem tido uma referência assim em suas breves trajetórias na educação. Óbvio que com isso a demanda também aumenta, fiquei em evidência para participar das diversas brincadeiras que eles mais gostavam, que brincavam em casa com as suas famílias e se sentiam confortáveis para brincar comigo, foi um período muito agradável de vivenciar.

Por ter como prática o quintal compartilhado com turmas de outras idades, logo outras crianças da escola puderam me conhecer e partilhar as brincadeiras comigo. Certa vez, reparei que uma criança, de três anos, me olhava com atenção durante esses quintais e, respeitando todo o rito de introdução no mundo das crianças, esperei até que ela se sentisse confortável em compartilhar sua curiosidade comigo. Aconteceu de eu estar realizando desenhos corporais em algumas crianças quando ela se aproximou e, admirando o meu tom de pele e meu cabelo, disse: *você se parece comigo, a sua pele e o seu cabelo são parecidos com o meu*. Era a brecha que eu queria para iniciar mais uma amizade infantil.

Ela me pediu para realizar um desenho em seu braço e começamos a conversar sobre cabelo, ela me questionou o que eu fiz para ele ser tão grande, se eu gostava de ter cabelo assim, me contou que o do pai dela é raspado e, com certa indignação, perguntou como posso ser adulto e ter cabelo grande? Na visão dela, apenas meninos pequenos poderiam deixar o cabelo longo. Desenvolvemos esse assunto, um colega dela da minha turma, que tinha cabelo grande, chegou também para dizer que o cabelo dele sempre foi grande, então o meu deveria ser grande desde sempre. Confessei a eles que já tive cabelo raspado, porque trabalhei em lugares onde era necessário, mas com a pandemia pude deixar meu cabelo crescer novamente e, depois de quase dois anos, ele tinha atingido aquele tamanho todo. E, por trabalhar agora em um ambiente legal, não precisava mais cortar o cabelo curtinho, poderia finalmente ser eu mesmo. O estúdio de tatuagem instalado no quintal se transformou em um salão de cabeleireiro, onde as conversas sobre cabelo e penteados se desenvolveram com outras crianças até o término do horário.

As crianças são incríveis e cheias de histórias, toda vez que alguém se aproximava de mim se abria um mundo de possibilidades em minha cabeça. Não tinha dimensão do quanto a imagem era importante na formação de subjetividades dos infantes, do quanto era significativo eles terem ali próximo alguém que se parecia com eles, com os familiares deles, partilhando desse espaço que, apesar de afro referenciado, ainda é majoritariamente branco. Enquanto educador, tive mais facilidade em me vincular a crianças negras do que as crianças brancas e relaciono esse fato primeiramente à falta de representatividade na infância, atualmente é comum ver famílias negras se empoderando, consumindo audiovisual com

negros, literatura que tenha uma representação negra positiva, principalmente de figuras masculinas se divertindo, e brinquedos diversos, entretanto, não vemos famílias brancas fazendo esse movimento, ainda parece que apenas negros se importam com a raça. Aliado a falta de representatividade, está a pandemia.

Durante o período pandêmico, famílias conscientes ficaram isoladas com suas crianças e, conforme a vida social foi retornando, é natural que o primeiro convívio seja com seus entes mais próximos e amigos. Considerando que famílias formadas por pessoas brancas podem optar por não investir em representatividade positiva para os seus pequenos, algumas crianças passam a conviver em um mundo estritamente branco. Em 2021 estávamos no segundo ano pandêmico, já com as escolas liberadas e com bastante restrições, porém, como ainda não havia previsão de vacina para as crianças, as precauções eram maiores para esse grupo. Considerando que a escola atende crianças entre 01 e 05 anos e 11 meses, a maior parte do público escolar vivenciou mais tempo de pandemia do que de escola.

Logo, as crianças brancas da escola conviveram pouco tempo com masculinidades negras e, quando esse contato acontece em ambiente educacional, primeiro ocorre o estranhamento e após a relação de subalternidade fica explícita. A sala da minha turma ficava de frente para a sala da turma de maternal, durante o período de adaptação de uma criança nascida durante a pandemia ocorreu um fato no mínimo curioso: sempre que a criança me via ela chorava e corria para o colo da mãe, e isso não acontecia com nenhuma das outras educadores do turno da tarde. Em uma conversa de corredor, ao notar todo o desconforto, a mãe disse que a criança não estava acostumada a ter pessoas negras em seu convívio, pois ela só frequentava a casa de familiares próximos e a escola. Fiquei sem reação com a naturalidade com que a frase foi dita, as vezes ser educador é caro.

No entanto, me propus a falar de coisas boas, é difícil encontrar bons exemplos de representatividade masculina negra na Educação e agradeço por ter boas histórias para partilhar. Uma das crianças negras da minha turma era o Lírio – nome fictício –, certa vez, sua mãe me surpreendeu em uma conversa de porta e que, posteriormente, ela fez questão de deixar registrada na reunião geral para ressaltar a importância das múltiplas referências na educação. Sorridente, ela disse: *“Carlos, você não vai acreditar no que aconteceu nesse final de semana... Lírio disse que quer ser estagiário da professora!”*. Curioso que ele não disse querer ser professor, ele contou para sua mãe que eu iria me aposentar e ele seria estagiário da professora, em outras palavras, quando crescesse ele iria assumir o meu lugar.

Mais uma vez fiquei sem reação, desta vez, emocionado de felicidade. Lírio era uma criança mais reservada, gostava de observar as brincadeiras e atuar como mediador ou

facilitador dessas, autônomo e requisitava pouco o auxílio dos educadores, na maior parte das vezes ele se oferecia para auxiliar no preparo das propostas, mas nunca pensei que ele fazia isso na intenção de roubar o meu cargo. Brincadeiras à parte, mais uma vez ressalto a importância da masculinidade negra estar presente na escola não apenas em posições subalternizadas, entretanto, também assumindo posições de destaque para as crianças, com liberdade para partilhar histórias e vivenciar momentos brincantes. Uma educação que não valoriza as diferenças não é transformadora, apenas reforça estereótipos e reproduz padrões que são nocivos para o bom convívio da sociedade.

Nilma Lino Gomes (2017) em sua obra sobre os saberes construídos nas lutas por emancipação traz a importância da luta de quem veio antes de nós. Segundo a autora:

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (GOMES, 2017, p. 130).

Dialogando com o autor Yago Eloi Nascimento (2022), que narra sobre paternidades negras e sobre a importância do afeto entre homens negros, o autor diz

Não ignorar nem silenciar os sentimentos pode ser um ótimo antídoto para contrariar a lógica de uma masculinidade que adocece os homens por terem fraquezas humanas. A ideia de redefinir masculinidade através do afeto pode ser, para pais negros, uma forma de criar um ambiente seguro para sua criança crescer de maneira autônoma (p. 50)

Considerando que as mulheres se aproximaram da docência na EI (maternal) devido às características da maternidade, pode se considerar que os homens se distanciaram pelo motivo análogo, a paternidade. Inserindo o recorte racial, de acordo com Nascimento (2022), grande parcela dos homens negros em nossa sociedade carece de afeto paterno. Por conseguinte, referências positivas de amor ou cuidado paterno, sendo contaminados pela discriminação e pelo preconceito, estando aptos a caírem na armadilha de não se considerarem boas referências para os seus descendentes. A recorrência dessa armadilha colabora para que homens negros reforcem o estigma social do negro destituído de afetos,

sendo necessário agir contra a corrente para ofertar aos meus uma educação de qualidade, que pautar o amor e o afeto como prática estruturante.

Poder proporcionar histórias positivas aos meus, na mais tenra idade, tem um gosto de realização profissional. Acolhimento e reconhecimento são aprendizagens que não necessariamente encontramos na BNCC, mas que são significativas na vida de diversos jovens negros pelo país que, ao crescerem, saberão do seu valor e, principalmente, que podem ser o que quiserem, como quiserem e alcançar quaisquer objetivos que desejarem, mesmo que seja difícil. Infelizmente, não poderei garantir que não haverá percalços na trajetória dos pequenos, entretanto, vou fazer o possível para que, com a minha prática pedagógica, eu venha desconstruir padrões socialmente estabelecidos em prol de uma sociedade mais humanizadora.

Lidar com situações como essas citadas me fez refletir sobre o mundo que vivemos hoje e sobre o mundo que quero para o futuro, por conta disso, me aproximei dos estudos sobre masculinidades para compreender como essas relações são estabelecidas ao longo dos primeiros anos da educação, e a importância das referências nesse contexto. Posso agradecer por ter tido bons exemplos educacionais dentro de casa, todavia, sei que no geral o meu povo carece de referências positivas no cenário educacional. De acordo com a Nilma:

A pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação. Ela poderá ser mais alimentada e desenvolvida se conseguirmos realizar uma ecologia de saberes (SANTOS, 2006), incorporando nesta as múltiplas dimensões formadoras e conhecimentos dos sujeitos sociais: práticas, sentimentos, valores, corporeidade, saberes, gestos, culturas. Por isso ela tem que ir além da escola (GOMES, 2017, p. 135).

Essas histórias potentes me motivaram a cada dia que passa melhorar minha prática pedagógica, não tendo as crianças da EI como tábulas rasas, mas aprendendo a escutar, compartilhar, brincar e mudar meu estilo de ver mundo por conta do olhar infantil. É ter a Educação como troca, dialógica, pois, a cada dia que atuo com eles, sou beneficiado em diversas esferas do conhecimento. No término desse semestre como estagiário pude celebrar não apenas a fortificação do vínculo com as crianças e familiares, como também a minha contratação como educador auxiliar, que veio para coroar uma temporada de situações difíceis, que com sabedoria e auxílio dos pequenos consegui superar e florescer. Não obstante, a luta não se encerra na prática pedagógica da escola, é necessário ir além, assumir

lutas políticas com convicção, fazer girar a roda social para que possamos desconstruir práticas colonizadoras que tanto prejudicam o nosso povo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, podemos retomar brevemente o problema de pesquisa tal como os objetivos de pesquisa. A baixa recorrência de educadores homens e negros nos primeiros anos da educação básica, me alertou para o tamanho dessa problemática e, ao atuar diretamente com a EI, passei a compreender que a discussão era mais profunda e se fez necessário um estudo mais elaborado. Como objetivos deste trabalho, destacam-se a discussão sobre a masculinidade e raça, a compreensão do espaço masculino nas escolas de EI e a importância da referência masculina. Através da minha prática docente como estagiário, pude realizar uma pesquisa autoetnográfica, utilizando como material relatos que ocorreram durante conversas formais e informais, no meio familiar e no meio profissional.

Enquanto educador, minha prática é afetada pelo fato de ser um homem negro. Masculinidade e negritude são dois marcadores sociais que se sobrepõem contingencialmente, principalmente no contato mais próximo com os familiares, pois ainda não foi normalizado encontrar homens assumindo esse espaço. A masculinidade carrega consigo estereótipos de gênero que, quando analisadas fora do contexto educacional, podem ser lidas como nocivas para as infâncias, e quando se trata da masculinidade marginalizada, que é aquela que mais sofre discriminações no cotidiano, estar em contato com uma criança é socialmente lido como fator de risco. Por conta disso, vimos a importância de interseccionar a masculinidade com a raça, pois neste trabalho são indissociáveis, configurando uma masculinidade subalternizada em um ambiente historicamente feminilizado.

Estar atento a essas questões só foi possível por conta da dona Elenir, que se antecipou e trouxe para esta pesquisa um olhar social, extremamente necessário, sobre a caracterização de homens negros na EI. Apesar de ter ocorrido de maneira sutil, podemos perceber que nessa prática temos a mãe preocupada que, intencionalmente ou não, preparou seu filho para o estágio sabendo que não seriam analisados apenas sua prática enquanto educador ou sua formação acadêmica, mas, sumariamente, este seria analisado como ser humano, se, como homem, teria boa índole e que a sexualidade não fosse oferecer perigo a nenhuma criança, para apenas posteriormente se averiguar sobre a qualidade desse trabalho. Atuar em uma escola disruptiva de costumes tradicionais que colaboram para a hegemonia de um sexo único foi o diferencial para a tranquilidade dessa mãe, que ao ouvir falar sobre esse espaço educacional também pode perceber que a confiança independe de gênero ou raça, que qualquer profissional habilitado, respeitoso e de boas práticas pedagógicas pode sim estar em contato com os infantes e exercer um trabalho de qualidade ímpar.

A prática pedagógica demonstrada principalmente na intencionalidade dos momentos de higiene com as crianças, demonstra que ainda estamos distante de um ideal quando pensando em igualdade de gênero, onde homens possam assumir com tranquilidade essas funções. Foram décadas de um projeto de feminilização docente, sem se debater de fato essas questões, enquanto as mulheres ocupavam cada vez mais os cargos de professores, os homens ocupavam os mais altos cargos de notoriedade educacional, como secretarias e ministérios. Dentro das escolas de EI, ainda hoje o mais comum é encontrar homens trabalhando como gestores, auxiliar de serviços gerais, zelador ou porteiro, cargos que apresentam contato de modo indireto com as crianças.

Apesar de ainda não ser comum, é possível enxergar com bons olhos o futuro. O número de professores do sexo masculino cresce ao longo dos anos e, com o apoio das mulheres que ocupam cargos de coordenação e direção, estes vem sendo acolhidos para realizarem cada vez mais um bom trabalho. De acordo com as pesquisas utilizadas neste trabalho, pudemos perceber que esse movimento acontece, majoritariamente, na rede pública, uma vez que o ingresso é através de concurso, e em escolas privadas de regiões elitizadas. Nas escolas situadas em regiões periféricas, o que mostram as pesquisas é o maior preconceito da comunidade escolar, que tende a colocar em pauta a masculinidade e sexualidade do docente, tendo como ideal o homem viril e hegemônico.

É fato que se faz necessário a divulgação de mais pesquisas sobre esse tema. A escassez de trabalhos nacionais publicados interseccionando gênero e raça nos espaços de EI em zonas urbanas e periféricas colabora para a invisibilidade do tema, tornando mais difícil a inserção de homens negros nesse ramo educacional. O ideal é que esse seja um movimento de dentro para fora, pois nós, homens negros, atuantes da educação básica, precisamos escrever e publicar mais sobre essa temática tão necessária nos contextos atuais. De acordo com o sociólogo Michael Kimmel (1998, p. 117), “quando os subalternos falam é com a clareza que somente a visibilidade tem”, logo, quando nós que vivenciamos diariamente essas questões as tornamos públicas, damos o enfoque necessário e objetivo, tornando latente episódios que poderiam passar despercebidos quando analisados sob o viés hegemônico.

A minha trajetória educacional foi marcada por ausências de masculinidades negras no contexto educacional. Meu primeiro educador negro foi um professor de matemática, no ensino médio, e a primeira vez que tive contato de com um homem negro atuando na EI aconteceu na graduação, quando estive presente na escola que realizei esta pesquisa, durante o processo seletivo para entrada na instituição. Isso teve um impacto, ainda que inconsciente, durante a minha trajetória acadêmica, pois, quando realizei o exame para o ensino superior,

Pedagogia não estava entre as minhas opções por acreditar que era um local negado a homens negros. Foi necessária uma conversa com as professoras de Didática, ainda durante o curso Licenciatura em Química, para que eu pudesse enxergar meu atual curso como uma possibilidade e, ainda assim, tendo como enfoque outras áreas e não a educação básica.

Durante anos combinaram de nos matar (EVARISTO, 2014), todavia, vamos além de combinar de não morrer, vamos ficar vivos e nos tornar referências para toda uma nova geração. Tenho confiança no potencial da escola em auxiliar a construir novos caminhos, outras possibilidades de futuro. Onde características como “virilidade, hipermasculinidade, truculência, hiperssexualização e o anti-intelectualismo obscurantista” (hooks, 2004 *apud* CONRADO; RIBEIRO, 2017, p. 85) deixem de ser relacionadas ao homem negro e que possamos naturalizar homens assumindo plenamente o papel de cuidados com a primeira infância, sem que isso ofereça risco aos pequenos, mas sim se tornando referências e possibilitando infinitas de maneiras de se vivenciar as infâncias, colaborando para que essas crianças cresçam e se tornem pessoas problematizadoras dessa sociedade com padrões hegemônicos em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BILL, MV. *Só Deus pode me julgar*. Rio de Janeiro: Natasha Records/BMG Brasil, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. 1854.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, 2023b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRITO, L. T.; COUTO JUNIOR, D. R. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. **Periódicus**, v. 1, n. 11, p. 284-302, 2019.

CONNEL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

CONRADO, M.; RIBEIRO, A. A. M. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 73–97, 2017.

COSTA, C. E. C. **Tem Homem na Escola!!! Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância**. 2007. 139p. Tese (Doutorado) – Instituto Fernandes Figueira, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2007.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Passas, 2014.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras brancas**. São Paulo: UBU Editora, 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HAHNER, J. E.. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 467–474, mai. 2011.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**. São Paulo: Elefante Editora, 2021.

KIMMEL, M. S.. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, v. 4, n. 9, p. 103–117, out. 1998.

MAGALHÃES, C. E. A. Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 22, n.1, p. 16 - 33, jan. 2018.

NABUÇO, J. **Obras completas de Joaquim Nabuco (Volume 1): Minha formação**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

NASCIMENTO, Y. J. E. Paternidades negras: transformando o drama em ato político de resistência. In: CAMILO, V. e SILVA JUNIOR, P. M., et al (orgs). *Masculinidades negras: novos debates ganhando formas*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2022.

NJERI, A. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. *Ítaca*, n. 36, p. 164 - 226, 2020.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista em Debate*, v. 1, n. 1, p. 137-158, 2012.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71 - 99, 1995.

SILVA, P. R. d. *Não sou tio, nem pai, sou professor!: A docência masculina na educação infantil*. 2014. 222p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SILVA JUNIOR, P. M. “Desmunhecando deste jeito, você não pode trabalhar aqui”: reflexões sobre bichas pretas, escola e possibilidade de trabalho. In: PINHEIRO, D.; REIS, C. (Orgs.) **Quando LGBTs invadem a escola e o mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: Diógenes Pinheiro, 2020.

SILVA JUNIOR, P. M. Masculinidades negras em disputa. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 5, n. 16, 2022.

SOUZA, R. M. Falomaquia: homens negros e brancos e aluta pelo prestígio da masculinidade em umasociedade do Ocidente. *Antropolítica*, n. 34, 2013.

TATAGIBA, A. P. Masculinidade e heteronormatividade: temas-desafio nas instituições educacionais. *Periódicus*, v. 1, n. 8, p. 325-340, 2017 - 2018.