



“Você é homem ou mulher?”: desestabilizando certezas na figura de um mágico nas problematizações de professores homens na Educação Infantil

“Are you a man or a woman?”: destabilizing certainties in the figure of a magician in the problematizations of male teachers in early childhood education

¿Es usted hombre o mujer?”: desestabilizando certidumbres en la figura de un mágico en las problematizaciones de los profesores varones en Educación Infantil

Breno Alvarenga Almeida¹

Professor do Centro Universitário de Lavras, Lavras/MG, Brasil

Cláudia Maria Ribeiro²

Professora Aposentada da Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, Brasil

Recebido em: 01/04/2021

Aceito em: 19/05/2021



10.34019/1984-5499.2021.v23.33854

Resumo

Esta escrita navega pelas experiências de um professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mergulha em problematizações da masculinidade hegemônica, que é construída e, na maioria das vezes, considerada como padrão. Navega também por resistências entretidas nas relações de poder considerando o referencial foucaultiano e as relações de gênero. Optamos por inserir a pergunta de uma criança no título do artigo, pois ela revela como as regras de feminilidade e de masculinidade são estanques. O que fazer para que se atribua uma infinidade de sentidos possíveis ao masculino e ao feminino? O artigo entrelaça suas problematizações às de várias pesquisas que, numa escrita rizomática, informam da importância de se remar contra a maré dos fascismos cotidianos, das generalizações, das metanarrativas e navegar rumo a outras formas de ser em grupo mais libertárias, que acolham os homens na Educação Infantil.

Palavras-chave: Homens na Educação Infantil. Gênero. Sexualidades. Relações de poder. Resistências.

Abstract

This writing navigates the experiences of one teacher who works in Early Childhood Education and in the early years of Elementary School. It plunges into problematizations of hegemonic masculinity, which is constructed and, in most cases, considered as standard. It also navigates resistances interwoven in power relations considering the Foucauldian framework and gender relations. We chose to insert a child's question in the title of the article, as it reveals how the rules of femininity and masculinity are watertight. What can be done to assign an infinite range of possible meanings to the masculine and to the feminine? The paper intertwines its problematizations to several studies that, in rhizomatic writing, inform the importance of rowing against the tide of everyday fascisms, generalizations, metanarratives, and navigating towards other forms of being in a more libertarian group, that welcomes men in Early Childhood Education.

¹ E-mail: brenoalvarenga554@gmail.com

² E-mail: ribeiro@ded.ufla.br

Keywords: Men in Early Childhood Education. Genre. Sexualities. Power relations. Resistances.

Resumen

Este escrito navega por las experiencias de un profesor que trabaja en la Educación Infantil y en los primeros años de la Escuela Primaria. Se sumerge en problematizaciones de la masculinidad hegemónica, que se construye y, en la mayoría de los casos, se considera estándar. También navega por resistencias entretejidas en las relaciones de poder, teniendo como referencia el filósofo Foucault y las relaciones de género. Elegimos insertar la pregunta de un niño en el título del artículo, pues esta revela como las reglas de la feminidad y la masculinidad son estrictas. ¿Qué se puede hacer para asignar una infinitud de posibles significados al masculino y también al femenino? El artículo entreteje sus problematizaciones con la de varias otras investigaciones que, en la escritura de rizoma, informan la importancia de remar contra la corriente de los fascismos cotidianos, de las generalizaciones, del metarrelato y navegar hacia otras formas más libertarias de estar en grupo, acogiendo a los hombres en la Educación Infantil.

Palabras clave: Varones en la Educación Infantil. Género. Sexualidades. Relaciones de poder. Resistencias.

Remar contra a maré

Acionaremos a ferramenta foucaultiana da problematização na tessitura deste artigo considerando a experiência de um professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica nas multiplicidades das perguntas para interrogar a contemporaneidade – construída historicamente – no exercício da atitude crítica. “O problema não se formula em “o que isto é ou não é?”, mas em “como?” (CHEVALIER, 2015, p. 302). O tema de homens na Educação Infantil é gerador de debates, incita reações, preocupações; enfim, navega pelas relações de poder. Judith Revel (2011, p. 123) informa que problematizar, para Michel Foucault, consiste no “conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que introduz algo no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento”. Mergulhamos nos desafios para incitar as desconstruções e as desnaturalizações, cristalizadas no nosso cotidiano.

Qual é o impacto nas crianças e nas educadoras e educadores quando um personagem – um mágico –, que é o professor da Educação Infantil, apresenta-se para contar histórias? A figura do mágico desestabiliza; ele é encantador, fantástico, fascinante! E, especialmente o mágico em tela, usa adereços que, intencionalmente, confundem as crianças. Essa experiência faz pensar! E pensaremos a partir do relato do próprio mágico/professor:

A pergunta das crianças da Educação Infantil quando conhecem o mágico sempre é: você é homem ou mulher? E sempre respondo: eu sou um ser mágico... Durante as histórias, muitas questões: “mas você usa maquiagem!”, “mas é homem, olha a bota dele!”, “ele usa saia, mas é de gravatas, né?!”, “ele não usa nada rosa, então é mágico homem!”

O que é o mágico homem? Que malabarismos tem que fazer para atuar nos processos educativos na Educação Infantil? O mágico/professor – assim identificaremos seus depoimentos – indica

“a vontade, a habilidade e a iniciativa pessoais (...) a ambivalência, o alto e o baixo de quase todo símbolo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 582).

Acionamos também a simbologia das águas³ para compor conosco o que pretendemos dizer; surfamos numa canoa provisória e perguntamos: será que estamos remando contra a maré diante da presença de homens na Educação Infantil? O que dizem algumas pesquisas?

Elizabeth Cruz (1998, p. 237) objetivou “apreender as representações de masculino manifestadas por adultos e crianças, atores sociais no cenário da creche”. A pesquisadora utilizou procedimentos metodológicos diferenciados para adultos e crianças. Entrevistas com as educadoras e grupos focais com as famílias. Com as crianças de 3 anos e 1 mês a 3 anos e 11 meses diz que utilizou: “um misto de entrevista e brincadeira, por meio do que procuro apreender as representações de “masculino”. A pesquisadora informa que houve um estranhamento tanto das famílias quanto das educadoras em relação à temática das relações de gênero na creche. A pergunta “O que você acha da presença de homens trabalhando como educadores na creche?” foi recebida com um misto de espanto, negação e tentativas de acomodação diante da ideia” (Id. p. 242). A presença de homens seria, segundo pessoas entrevistadas, só para desempenhar a função de zelador, segurança, coordenador, diretor.

A pesquisa é datada de 1998. A fala de uma das integrantes do grupo focal/família diz “Homem não deve dar banho em menina”. O que dizer – 22 anos depois – sobre o projeto de lei 1174/2019 de 16 de outubro de 2019, apresentado pelas deputadas estaduais de São Paulo Janaína Paschoal, Letícia Aguiar e Valéria Bolsonaro, que diz: “Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências”. Em 24 de outubro de 2019 foi publicado o substitutivo de nº 1, de autoria da Deputada Monica, da Bancada Ativista, que “confere aos profissionais qualificados e habilitados os cuidados íntimos com crianças da Educação Infantil e traz outras providências”.

A referida deputada apresenta extensa justificativa quando da apresentação do substitutivo: 1. “fere os princípios da lei federal que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 1996, em que a competência da Educação Infantil é do município, conforme art. 11 e 18”. Assim sendo, cabe aos municípios regulamentar a atuação de servidores e servidoras e não a uma lei estadual. 2. “É inconstitucional criar diferença de exercício de função por motivo de sexo, conforme dispõe o art. 7º, inciso XXX, da Constituição Federal e já tem jurisprudência do STF nesse mesmo sentido”.

³ As águas imaginárias são tema de Bachelard (1998), em “*A Água e os Sonhos*”, ensaio de estética literária, em que a maioria dos exemplos são tirados da poesia e da mitologia, objetivando determinar a substância das imagens poéticas.

Acionamos aqui outro conceito que potencializará as problematizações deste texto: o conceito de rizoma. “O rizoma, labirinto-rede, em que cada caminho pode se ligar com qualquer outro, de maneira que o labirinto já não possui centro e periferia, tampouco saída, porque ele é potencialmente infinito” (ECO, 1985, p. 46,47).

Em meio a tantas possibilidades puxamos um fio aqui, outro ali, lembrando que “um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48). Dentre os fios puxados retornamos à experiência do mágico/professor e afirmamos que este texto não se constitui como um relato de experiências, mas elas são objeto para as problematizações do tema homens na Educação Infantil:

Iniciei minha trajetória na educação como voluntário, assistente na turma da Educação Infantil em uma escola do campo. Após minha contratação, minha trajetória na Educação Infantil, inicialmente, foi por meio de aulas especializadas, ou seja, aulas de biblioteca (leitura), artes e projetos. Durante um mês substituí uma professora que saiu de férias prêmio.

Essa experiência é geradora de muitas perguntas. Não havia incômodo com a presença do homem na Educação Infantil? As famílias, por estarem na zona rural, não levavam as crianças. Elas iam de ônibus, que passava de comunidade em comunidade, próximo às suas residências. Um vínculo forte se estabeleceu em momentos especiais como festas, reuniões, apresentação de projetos de artes. Tanto é que toda a experiência na zona rural foi geradora da paixão pela educação e o Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação, embasaram teórica e politicamente as experiências vividas:

Quando iniciei minha trajetória pelo Mestrado em Educação e propus aprofundar meus conhecimentos e pesquisas na/para a Educação Infantil, comecei a problematizar, questionar e me inquietar com muitas situações que vivi e que observo no cotidiano das escolas. Encontrar um espaço que traz consigo poéticas e possibilidades de vivências das infâncias que vai ao encontro dos meus desejos para uma Educação Infantil de qualidade, foi certamente uma oportunidade de colocar em prática, de maneira mais intensa, meus estudos no campo das infâncias e Educação Infantil.

Navegar pelas artes, pela ludicidade, pelo encontro com as famílias para a explicação da pesquisa que seria desenvolvida naquela zona rural, justamente na temática das diferenças em que o acolhimento foi incondicional. Puxamos aqui, nos muitos fios das experiências, o fio de um conceito potente na obra de Michel Foucault: a vida como obra de arte que é “a arte de tornar-se a si mesmo como obra de arte”, a “arte de viver” “tornar-se mestre e escultor de si mesmo”, “o cultivo de si permanente” (DIAS, 2008, p. 54).

A vida como obra de arte carrega consigo a intenção e olhar nietzschiano e foucaultiano para a aproximação de vida e arte, não no sentido artístico, nem da vida artística. Mas, sim, a uma vida artista

que Nietzsche enfatiza que se opõe às formas de controle, à vigilância e ao disciplinamento dos sujeitos. Rosa Dias (2008) propõe em suas análises dos estudos de Nietzsche que, “embelezar a vida é sair da posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e atributos de criador/a, ser artista de sua própria existência” (DIAS, 2008, p. 44).

Tudo isso remete a pensar na estética da existência presente, ou não, na vida dos homens que optam por enfrentar os desafios de atuarem na Educação Infantil e que mergulham nas relações de poder e lutas de resistências.

A arte de viver se opõe a todas as formas de fascismo, que se caracteriza pela rejeição e mesmo pelo enfraquecimento do indivíduo, e tal modo que o que passa a definir esse indivíduo é a ausência de toda arte de viver. No fascismo, os indivíduos não têm mais o cuidado com eles mesmos, renunciam a si mesmos e deixam sua existência nas mãos de um só indivíduo que lhe dita, em todas as circunstâncias o que devem fazer (DIAS, 2008, p. 55).

O desejo de se constituir professor na Educação Infantil navega na fragilidade da canoa que segue remando contra a maré, mas que reinventa a liberdade de “sair de sua posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e atributos de criador, ser artista de sua própria existência” (DIAS, 2008, p. 44). A criação de um personagem para contação de histórias, que usa maquiagem colorida, cartola, uma capa ou um casaco de retalhos, uma saia feita de gravatas e uma bota, por si só, desestabiliza.

Em algumas escolas olhares inquietos me incomodaram. Por meio de suas falas, algumas pessoas buscavam amenizar algumas características do mágico, principalmente a maquiagem: “você demora muito para pintar o rosto para ficar só meia hora contando histórias para as crianças”. Sugeriam menos maquiagem ou até nenhuma: “deixa para pintar o rosto em um evento mais especial!”. O que sempre motivou o uso da fantasia era a inquietação das crianças sobre o personagem, de onde ele vinha, quem era, o que fazia... E sempre uma história nova para contar!

Nesse movimento, nesse trânsito traçando linhas de fuga, brotam experiências novas. Assim sendo, o não às generalizações, às metanarrativas, nos fortalecem para remar contra a corrente. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1980, p. 131). Assim sendo, como atuar para navegar entre o verdadeiro e o falso? Potencializar criticidade? Destacamos, então, a importância de movimentos sociais que atuam em espaços de luta, em relações de poder e buscam, por meio de seus enfrentamentos, uma Educação Infantil de qualidade e de respeito às infâncias. A participação do mágico/professor em cursos de extensão e movimentos sociais foi essencial para sua formação e segurança em suas ações profissionais.

Resistências nos meandros dos movimentos sociais e das instituições

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Mieib⁴ tem se constituído um movimento social decisivo para as mudanças de concepções de infâncias, Educação Infantil, de criança, de currículo, de Proposta Pedagógica. Que princípios, elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que contemplam as dimensões éticas, estéticas e políticas, têm relação com o tema: homens na Educação Infantil?

A escrita rizomática nos possibilita mergulhar novamente no substitutivo do PL 1174, para puxar outro fio – o que se refere à nota produzida pelo Fórum Paulista de Educação Infantil. Este Fórum integra também o Mieib; são 26 fóruns estaduais, um do distrito federal, vários regionais e municipais.

Assim, a nota produzida pelo Fórum Paulista de Educação Infantil compõe esse movimento das resistências e reafirma a importância de se inserir na formação inicial e continuada de professoras e professores, a temática de gênero e sexualidade. A problemática desses temas na Educação Infantil, necessariamente, tem que ser discutida no referencial teórico que aborda identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, violências sexuais, infâncias, direitos da criança e rede de proteção, dentre outros.

A nota elaborada pelo Fórum Paulista de Educação Infantil aborda aspectos cruciais da temática para que se busque “superar a visão hegemônica do papel masculino e das práticas corporais e de condutas normativas dos homens na formação da masculinidade nos espaços da Educação Infantil” (Substitutivo 1; PL 1174/2019). A nota foca também no temor das violências sexuais, da importância do tripé famílias/docentes/criança para “desnaturalizar as práticas cristalizadas na pequena infância, como o afastamento quase proibitivo dos homens na educação das crianças pequenas” (Id.).

Vários projetos que objetivaram problematizar as temáticas de gênero e sexualidade entrelaçam-se à história do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI). Integra a publicação intitulada A História do Fórum Sul Mineiro de Educação infantil (1999 – 2016) (GOULART, 2018), o capítulo 8: Gênero e sexualidades das crianças nas articulações com o Fórum Sul Mineiro. Quantas ações foram desenvolvidas para contemplar os objetivos dos projetos, a saber: 2004, 2005 e 2006, atendendo a editais do Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Superior/SESU, Departamento de

⁴ O Mieib caracteriza-se por ser uma organização autônoma, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometida com a Educação Infantil, tanto no que se refere a defender a garantia do acesso a um atendimento de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, quanto em fortalecer esse campo de conhecimentos e de atuação profissional no Brasil. (Disponível em: www.mieib.org.br)

Modernização e Programas de Educação Superior – DEPEM – e o programa de apoio à extensão universitária voltado às políticas públicas – PROEXT. Todos esses editais fomentavam o compromisso social da universidade pública, principalmente em relação às temáticas de gênero e sexualidade. E, a aprovação por três anos consecutivos fez com que várias e vários integrantes do FSMEI participassem dos estudos veiculados nos cursos de formação continuada. O projeto intitulou-se: Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual.

Nos anos de 2007 e 2008 os projetos foram aprovados atendendo a editais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC com o título: Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção.

Em 2009, para execução em 2010, também foi aprovado pela SECAD/MEC o projeto intitulado: Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. Até hoje, os livros produzidos nas ações dos projetos, são estudados por grupos de educadoras e educadores da região sul de Minas.

Em 2014, para execução em 2015/2016, aprovamos o projeto Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais, também atendendo a edital do PROEXT/MEC que gerou um livro que foi distribuído para estudos no sul do estado. A experiência do mágico/professor foi potencializada na participação nesse projeto:

Participar de cursos de extensão tornou-se uma maneira de aprofundar em discussões teóricas que puderam fundamentar melhor minhas práticas pedagógicas. Percebi que quanto mais tenho condições de uma argumentação sólida, mais seguro sinto-me diante do trabalho, principalmente com relação às temáticas espinhosas como gênero, sexualidade, raça e etnia. O curso “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais contra as infâncias no sul de Minas Gerais” foi o curso que considero o divisor de águas para intensificação dos meus interesses nas temáticas das infâncias, identidades e diferenças. Neste curso, pude compreender a dimensão ético-política do trabalho docente para com as infâncias e, além disso, (des)construir relações e discursos muitas vezes disseminados pela mídia, acerca dos trabalhos desenvolvidos por uma educação para a sexualidade. Com o mestrado, esse processo fortificou-se, uma vez que tive a oportunidade de integrar o grupo de pesquisa “Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” – Fesex. O aprofundamento das discussões, o contato com outros grupos e as participações em eventos nos dão forças, oportunizam diálogos e nos impulsionam para continuar ousando, buscando as brechas para (re) existirmos em contextos de muitos retrocessos (mágico/professor).

Este depoimento reafirma a importância dos saberes construídos ao longo das trajetórias para as argumentações quando se fizerem necessárias. O compromisso social das universidades, tanto na extensão quanto na constituição de grupos de pesquisa em gênero e sexualidades, potencializa o desejo de estudos quanto torna-se decisivo para ampliar as concepções de mundo.

Puxamos outro fio dessas publicações no interior dos projetos citados: o texto de Julio Paulo de Moraes (2012) intitulado: A experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche: Análise fundamentada a partir das ideias e conteúdos aprendidos no projeto “Tecendo...”. O texto navega pelo referencial teórico foucaultiano (FOUCAULT, 1988) e das relações de gênero (LOURO, 1997, 2009). O autor apresenta sua trajetória no cotidiano da creche e os estranhamentos de colegas e famílias em relação a “trocar fraldas, dar banho, alimentar, limpar narizes com secreções, acompanhar as crianças ao fazerem suas necessidades fisiológicas e higienizá-las. Colocar as crianças para dormir, contar histórias, dar carinho e auxiliar a professora na educação das crianças” (MORAES, 2012, p. 376).

O depoimento do mágico/professor, ao relatar uma de suas experiências, também contempla a problemática do banheiro:

A nossa insegurança era quando os pais questionassem profissionais homens cuidando de crianças. Nossas inquietações eram “E quando fizer cocô na roupa? E na hora de ir ao banheiro?”. Situações como esta não aconteceram durante meu vínculo com a escola. O acolhimento e a receptividade foram tranquilizadores.

Lugares diferentes... experiências diferentes... Anos e anos de intenso trabalho! Muitas pessoas mobilizadas para remar contra a maré. No contexto da Universidade, disciplinas foram criadas na graduação e pós-graduação; grupos de pesquisa nas temáticas de gênero e sexualidade se articulando para a realização de eventos para disseminação de saberes e fazeres da extensão universitária. Verbas escassas, mas existentes! Atualmente, não só a ausência de verbas para a realização dos projetos e eventos, mas os discursos da ideologia de gênero que tentam impedir a nossa navegação. Vários artigos são publicados problematizando o tema como, por exemplo, o texto de autoria de Rogério Junqueira (2017) intitulado: “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? Também merece destaque: “Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação Brasileiros” de autoria de Toni Reis e Edla Eggert (2017). Tudo isso remete à pergunta: o que se faz decisivo para conseguirmos força para navegar contra essa maré tão forte, reacionária e fascista?; e que, conforme Foucault: “o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora” (FOUCAULT, 2004, p. 5).

Surfando pelos princípios da arte de viver

Onde há poder, há possibilidades de resistência. Essa frase de Foucault (1988) nos acompanha para remar contra as marés. A cada experiência, a força dos saberes construídos para navegar nas relações de poder. Mais um trecho da experiência problematizada neste artigo:

Uma situação específica envolveu duas crianças em uma briga em que uma jogou um brinquedo na outra; conversei com a mãe que foi procurar informações do que aconteceu na escola. Durante a conversa alertei-a sobre algumas ações de sua filha que também jogava brinquedos nas colegas. Não satisfeita, a mãe conversou com o pai da criança e o mesmo me encontrou no portão da escola e, muito alterado, não aceitava os fatos que relatei com a mãe. Convidei o pai da criança para entrar e conversarmos na sala da coordenação. O mesmo recusou alegando que mulher que entra na escola, a mãe da aluna que resolve coisa de escola e ele iria resolver de “homem para homem” comigo ali no portão. Me retirei e disse que resolvo assuntos do meu trabalho dentro da escola e com a presença da coordenação. Estudantes maiores que estavam no local começaram a me chamar de “viado” e “gay” por eu ter fugido de uma briga. Depois desse fato, ninguém procurou mais a escola para tratar dessa situação (mágico/professor).

Relato encharcado de ideias pré-concebidas, de tentativa de submissão da função educador: a mãe que não resolve e conversa com o pai; o pai que não entra na escola, pois quem faz isso é a mãe; o pai que quer resolver a situação de “homem para homem”; atitude profissional encarada como fugir da briga e quem faz isso é “viado” e “gay”. O poder é capilar. Cada situação deste relato poderia desencadear-se de outra forma se não houvesse resistência ao poder. “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1999, p. 35).

O cotidiano está encharcado de armadilhas para que se pense ser impossível remar contra as marés. Os princípios elencados por Foucault (2004) contrários às formas de fascismo exigem nossa atenção, a saber: a ação política também não é totalizante; a ação, o pensamento e o desejo pedem proliferação e não divisão; a alegria possui força revolucionária; a prática política é intensificadora do pensamento; o grupo deve constituir-se num gerador de “desindividualização” e, textualmente, “não caia de amores pelo poder”. Novamente em pauta o cuidado de si e cuidado do outro, ou seja, a importância do coletivo.

O mágico/professor relata seu encontro com tantos desafios e encantamentos em uma escola inspirada na Pedagogia Waldorf. O primeiro desafio foi o encorajamento em lançar-se ao desconhecido, a uma proposta que envolve um estudo profundo do ser humano. Fez a inscrição na seleção no último minuto do prazo. Logo na primeira entrevista com as coordenadoras, foi convidado a assumir a turma de recreação, pela manhã, com crianças de 4 a 8 anos de idade:

Optei por pensar melhor e fui chamado para a segunda etapa do processo seletivo: uma contação de histórias e o planejamento de uma roda rítmica. Na Pedagogia Waldorf as histórias e rodas rítmicas são planejadas de forma a dialogar com a época do ano, pois é uma pedagogia cristã, ancorada nos estudos antroposóficos e o ritmo anual baseia-se no calendário das principais festas cristãs e estações do ano. Aceitei a proposta e os horários permitiram-me continuar nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal. Um grande desafio transitar entre propostas tão diferentes e realidades muito distintas. Aprofundando na experiência na/com a Educação Infantil, assumo um lugar de docente graduado em pedagogia e mestrando em educação, vindo de referenciais teóricos não relacionados com a antroposofia, ou seja, mergulhando em águas desconhecidas, com a entrega de sempre, maravilhado pelas novas descobertas e buscando entender melhor a Pedagogia Waldorf.

A Pedagogia Waldorf é uma proposta ancorada nos estudos da antroposofia, uma ciência espiritual, proposta por Rudolf Steiner, que busca um estudo aprofundado do ser humano. Compreendendo o indivíduo nas perspectivas física, anímica e espiritual, a Pedagogia Waldorf busca alimentar o seu querer, sentir e pensar. O pensar, no entanto, é construído processualmente por meio das histórias, dos trabalhos manuais e outras atividades. Dessa forma, privilegia-se o livre brincar na Educação Infantil, oportunizando espaços pensados para cada idade das crianças. Meninas e meninos participam de propostas de brincadeiras de aventuras, sobem em árvores, caminham, costuram, plantam, preparam o lanche e colaboram com a limpeza do espaço (STEINER, 2000). Mesmo sem assumir que as relações de gênero estão presentes no cotidiano de uma escola que adota a Pedagogia Waldorf, os procedimentos para uma educação para igualdade de gênero estão presentes.

O mágico/professor segue relatando sua experiência:

Durante a trajetória nesta escola, muitas paixões, curiosidades, incertezas e tensões. Quando me refiro às tensões, uso este termo com muito cuidado e respeito, uma vez que se torna natural neste encontro com uma abordagem diferente das que estou imerso há mais de 10 anos. A gestão antroposófica consiste no diálogo entre três conselhos: o Conselho Pedagógico, composto pelo corpo docente; o Conselho das Famílias, composto por familiares das crianças e o Conselho Diretor, composto pela equipe diretora da associação mantenedora. Cada conselho tem suas demandas e torna-se um grande desafio administrar uma instituição pautada em uma gestão dialogada e participativa. Logo no início do ano, na formação docente, fui surpreendido com a primeira inquietação. Ao surgir uma vaga para o turno vespertino e ter a possibilidade de eu deixar o contrato com a prefeitura para assumir a turma, notei muito receio do corpo pedagógico por colocar um homem na turma regular. Lembrando que quando conversaram comigo já me escalaram imediatamente para a recreação. Se trata de uma proposta dialogada, expus meus sentimentos e, não havendo alternativa, assumi uma turma de jardim com quatro meninos e quatro meninas de 3 e 4 anos de idade. Durante o ano acontecem reuniões periódicas de cada conselho. Paralelamente, uma tutoria foi contratada pela instituição para formação continuada com relação a Pedagogia Waldorf e estudos antroposóficos, com vistas à formação das novas professoras e professor.

Toda essa experiência navega pelas diferenças. Remar contra a maré “implica arte, saber, técnica em pilotagem (...) governar a si mesmo é inventar percursos, espaços de experimentações, da expansão

da vida no presente e de possibilidades, no futuro, de captura pelo governo político” (PASSETTI, 206, p. 116). Experiências diversas potencializam outros olhares para si mesmo e para o mundo: estudo e atuação numa outra proposta teórico-metodológica; a estrutura da gestão; o não estranhamento das famílias tendo um homem na Educação Infantil e todas as angústias dissipadas: idas ao banheiro, os afetos, as trocas de roupa. Meninos e meninas assumindo os trabalhos manuais.

O mágico/professor fala da rotina da instituição de Educação Infantil:

Nossa rotina envolvia desenhos com giz de cera natural de abelha, aquarela, produção de pão integral, trabalhos manuais, caminhada pelo bairro, escaladas em árvores e muitos brincos pelos espaços repletos de natureza, brinquedos não estruturados, encantamento e múltiplas possibilidades de vivência e construção da cultura das infâncias.

Uma proposta pedagógica que envolve meninos e meninas em momentos de delicadeza nos trabalhos manuais como tricô de dedo, costura e dobraduras. E envolvia estas crianças também em momentos de aventura, força e coragem na manutenção dos brinquedos, em atividades de marcenaria, nas brincadeiras diversas que criavam. Atividades estas e outras que rompem com os discursos que trazem efeitos de verdade nas relações de gêneros. A criança é livre para explorar, expressar e criar em um ritmo não escolarizante.

A complexidade das experiências borbulha em muitos afetos, (des)construções, inspirações e arquiteturas outras. A trajetória do mágico/professor naquela instituição de Educação Infantil foi de muitos aprendizados e tantas descobertas. Foi descobrindo uma proposta que atenta a um estudo profundo do ser humano.

Nas tutorias, muitas inquietações, muitas questões que trouxeram grandes questionamentos, principalmente nas relações de gênero, quando foi proposto como ideal uma cor diferente para aventais de professor e professoras. Os aventais são utilizados nas escolas Waldorf passando a mensagem de trabalho, ou seja, ao usarmos o avental, mostramos que estamos trabalhando. No ritmo diário, a professora e o professor cuidam do jardim junto das crianças, preparam o lanche, cuidam da limpeza do espaço, trazendo também a ideia de que a escola é uma extensão da casa de cada uma. Trata-se de uma pedagogia artística. As artes visuais, a música e o movimento permeiam todas as atividades. Algo que muito me intrigou foi a cobrança de que eu tivesse uma voz mais grossa para cantar, alternando com a dica de não mudar minha voz ao cantar. Confesso, fiquei confuso! No entanto, havia espaço para discussões e problematizações do que se estudava.

Muitas possibilidades para imbricar gênero no cotidiano. Com avanços e recuos. Outras pesquisas potencializam nossas discussões. Puxamos, então, o fio da pesquisa intitulada: “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche”, de autoria de Deborah Thomé Sayão (2005). Conceitua gênero, como categoria de análise, tipicamente relacional, considerando as autoras Linda Nicholson (2000) e Joan Scott (1995), dentre outras, que assumem a construção social das relações de gênero que navegam pelas relações de poder. Esse é o referencial que assumimos para problematizar as experiências em tela. Múltiplas, intensas, diversas, em vários cenários

e que possibilitam-nos afirmar que “gênero é uma construção que se dá ao longo da vida. É em diferentes instituições e práticas sociais que nos constituímos como homens e mulheres num processo que nunca se finaliza ou se completa” (MEYER, 2003 *apud* SAYÃO, 2005).

Assim, a experiência problematizada neste artigo inunda-se de diferentes instituições e contribui para o rompimento das generalizações, das tradições binárias: masculino e feminino, navegando por contextos socioculturais, normas, conhecimentos, leis, políticas sociais que constituem nossas subjetividades. O mágico/professor fala de seus caminhos:

Sinto-me um verificador que cultiva as miudezas da vida. Sempre atento, sempre com muito cuidado e pensando muitas vezes antes de agir, eu caminho pelas possibilidades desse processo de devir docente. Embora minha trajetória seja marcada por experiências que revelam que há outras formas de vivenciar a docência na Educação Infantil sendo homem, sem tantas marcas de repressão, eu sempre soube que ela poderia e pode acontecer. Percorrer os caminhos da Educação Infantil sendo um "achadouro de infâncias" (BARROS, 2003) fez de mim um cuidador das palavras e dos movimentos. Vejo que se não fosse a "cria" de uma escola onde atuei desde muito novo, me inserir no mercado de trabalho, atuando na Educação Infantil, seria um outro processo. Sempre me cuidei e preservei, pois tenho ciência que há diferenciação nos olhares. Dessa forma, meu trabalho sempre teve de ser impecável, sempre me forcei e pressionei para isso. A cobrança sempre veio de mim. Essa construção desde muito cedo, movido por essa certeza de ser professor, contribuiu para que as vivências nesses múltiplos espaços fossem ressignificadas. Sempre percebi que o fato de estar ocupando aquele espaço e aquela posição já era uma forma de desencadear reflexões e discussões sobre temáticas tidas como "espinhosas".

As pequenas revoluções diárias (FOUCAULT, 1988) demandam no cultivo das miudezas da vida. Remar contra a maré requer conceber o poder não como práticas domesticadas, mas como relações de poder. Não estanques – devir docente!

Poder em Foucault é uma prática que sedimenta autoridades em posicionamentos, em movimentos que percorrem a vida na casa, no trabalho, nas relações amorosas e sexuais, na pesquisa e que provoca resistências, práticas correlatas e múltiplas que podem *nomadizar* existências, provocando contra-posicionamentos, heterotopias, heterotopias anarquistas que realçam suas histórias e que dispensam o bolor acumulado advindo do culto aos registros da história passada (PASSETTI, 2006, p. 111).

As experiências relatadas neste artigo, do docente que caminha sem grandes marcas de repressão, nos possibilita diferentes olhares para o homem na Educação Infantil. Puxamos aqui um fio da pesquisa de Joaquim Ramos (2017) intitulada “Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens que apresenta a problematização das diferentes experiências de três docentes e, o que existe em comum?”, o mesmo que ocorre com a experiência problematizada neste artigo. Além do estágio probatório do serviço público, o pesquisador refere-se ao estágio *comprobatório*: “tempo de atuação no qual precisam “provar” que além de possuírem habilidades para cuidar e educar as crianças

são sujeitos idôneos, de sexualidade ilibada e que, portanto, não oferecem riscos à integridade física e sexual de meninos e meninas” (SANTOS, 2018, p. 267).

Robert Connell (1995), no texto “Políticas da masculinidade”, fala da historicidade do gênero, de sua transformação social encharcada de complexidades. “Diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade” (CONNELL, 1995, p. 189). E acrescentamos, relações entre mulheres, relações de poder. A experiência analisada neste artigo, nas remadas contra a maré, encontra muitas pessoas aliadas que já remodelaram suas concepções e remam conosco na reconstrução de novas formas de ser em grupo. Connell (1995, p. 204) termina seu artigo dizendo: “Nos parques eu frequentemente vejo algo que dificilmente veria vinte anos atrás: pais empurrando carrinhos de bebês”.

Complexidades que demandam ações

Se, nas famílias muitos homens partilham com as mulheres o cuidar e educar as crianças, nos processos educativos nas instituições ainda há muito o que se fazer. Encontrar dados com relação à docência na Educação Infantil tornou-se um desafio no exercício da escrita deste artigo, uma vez que o censo escolar de 2019 (Sinopses e Estatísticas da Educação Básica – Site Inep) não traz a variável “sexo” nos dados estatísticos, deixando apenas números gerais de docentes em cada etapa da Educação Básica nas instituições de ensino públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas.

Guilherme Azevedo (2017) fornece-nos dados em uma matéria no site Uol que mostram o aumento do número de professores homens na Educação Infantil de 2007 a 2016, considerando dados do Ministério da Educação. De acordo com a referência, em 2007, 3,4% da docência na Educação Infantil era ocupada por homens e, em 2016, a porcentagem aumenta para 3,7% (11415 homens em 2007 e 21310 homens em 2016).

Nesta escrita rizomática, depois de inteirarmo-nos destas estatísticas, puxamos o fio de outra pesquisa que grita para a necessidade de elaboração de políticas públicas que contemplem a atuação dos homens na Educação Infantil. Referimo-nos à pesquisa de Carolina Alvarenga (2020) intitulada: “Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”. Primeira pergunta: por que participação de mulheres-professoras? Por que não havia homens no processo da pesquisa que objetivou investigar a configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana que articula avaliação, qualidade e gênero? Por que estavam ausentes nas ações alvo da

pesquisa. Mas não ficaram ausentes quando se discutiu, na pesquisa, os descritores que tratavam das questões de gênero. Dois deles foram polêmicos segundo a pesquisadora:

A presença de professores (do sexo masculino) nas creches e o uso do banheiro. Portanto, duas temáticas que envolvem a sexualidade, as descobertas, os corpos, os jogos eróticos entre as crianças, os estereótipos, os medos e os tabus. O medo da homossexualidade e de possíveis situações de violências sexuais contra as crianças pequenas, desde bebês, ronda a Educação Infantil quando se fala da presença de professores, principalmente nas creches (ALVARENGA, 2020, p. 207).

Nas tecelagens feitas pela pesquisadora, entretecendo o documento analisado, a fala das educadoras e os relatos das famílias, vale a pena debruçar-se no que suscitou o descritor 5.3.1.⁵ “A equipe gestora, os educadores e educadoras discutem com as famílias o caráter positivo e a importância de termos profissionais da educação do sexo masculino atuando plenamente com os bebês e as crianças pequenas?” (SÃO PAULO, 2016, p. 47). A pesquisadora relata as polêmicas geradas e as falas das educadoras contam as resistências intencionalmente assumidas quando as famílias questionam a presença dos homens na Educação Infantil. “É pedagógico colocar o homem no berçário, no sentido do enfrentamento dessa desigualdade, enfim, desse sexismo” e de uma única ideia de masculinidade, tóxica e predatória (ALVARENGA, 2020, p. 207).

A intencionalidade das problematizações, realizadas com as famílias, possibilitam que se fale do trabalho dos homens em outras áreas; enfermeiros, por exemplo. Segundo a fala de um dos pais pesquisados: “Olha, o meu irmão é enfermeiro! Por que lá ninguém levanta esta questão? Ele cuida de bebê, ele cuida de mulher, ele cuida de adolescente” (Id., 209).

O uso do banheiro foi tão polêmico que a equipe retirou de discussão dos Indicadores. A pesquisadora tece considerações a esse respeito: “fica invisibilizada a intersecção com a sexualidade, seja em função da ausência de temáticas polêmicas, seja em função da incompreensão de termos que se referem ao debate de gênero, o que traria outro peso para o debate” (Id., p. 215).

Considerações finais quando se rema contra a maré

Uma enchente de complexidades encharca as experiências problematizadas neste artigo. O que se passou, o que aconteceu, as ex-posições repletas de vulnerabilidades e riscos são para quem se deixa

⁵ Os descritores têm como objetivos “auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças” (SÃO PAULO, 2016, p. 7).

inundar pela experiência. Para quem se deixa tocar, afetar, sentir-se ameaçado (LARROSA, 2002). A figura do mágico/professor desestabilizou. Não era sempre e nem em todos os espaços que professor se vestia de mágico, mas, em seu trânsito pela Educação Infantil, criou a potência do devir educador navegando pelas relações de poder assumindo a tentativa de viver a vida como obra de arte. “É um saltimbanco, um prestidigitador, o criador de um mundo ilusório por seus gestos e por sua palavra” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 582).

Que esquemas encontramos nas culturas? Que jogos de verdade? Que relações de poder móveis, reversíveis, instáveis circulam? Foucault (2004, p. 277) incita pensares: “se há relações de poder em todo campo social, é porque há liberdade por todo lado. Mas há efetivamente estados de dominação”.

Para navegar pelas perplexidades, tensões, ambiguidades, paradoxos, transformações, mergulhamos nos meandros dos saberes e poderes que emergiram também na interlocução com várias pesquisas, que analisaram a problemática das relações entre sujeitos e jogos de verdade – sujeitos homens na Educação Infantil.

Atuar para estranhar a masculinidade hegemônica, incitar a constituição de subjetividades não estanques demanda perguntar: Que estratégias lançar mão para desestabilizar certezas? Para contrapor às ideias de necessidades universais na existência humana? A estratégia do professor foi acionar um mágico que desestabiliza as crianças. E nós? Numa escrita rizomática, puxando um fio daqui outro fio dali, tivemos uma intencionalidade: “mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída” (FOUCAULT, 2004, p. 295).

Nos meandros das relações de poder este texto focou em movimentos de resistência; em possibilidades de constituição de subjetivações libertárias, remando contra as marés fascistas que tentam impedir o devir docente homem na Educação Infantil.

Referências

ALVARENGA, Carolina Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

AZEVEDO, Guilherme. Educação infantil é lugar de homem? Eles mostram que sim... **Uol**, São Paulo, 2 de set. de 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/02/educacao-infantil-e-lugar-de-homem-eles-mostram-que-sim.htm>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

CONNEL, Robert. Políticas de Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CRUZ, Elisabeth Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. *In*: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. (orgs.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. Ecos: Editora 34, 1998.

CHEVALIER, Philippe. Que quer dizer fazer uma história das problematizações? **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 298-312. 2015.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. vol. I. Tradução OLIVEIRA, Ana Lúcia de; NETO, Aurélio Guerra; COSTA, Célia Pinto. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte. *In*: KANGUSSU, Imaculada *et al.* **O cômico e o trágico**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 41-55.

ECO, Umberto. **Pós escrito a O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, Michel. 1984. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: **Ditos e escritos V**. Ética, sexualidade, política. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. 1988. Verdade, poder e Si Mesmo. *In*: **Ditos e Escritos V**. Ética, Sexualidade, Política. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

FOUCAULT, Michel. **Por uma vida não fascista**. Coletivo Sabotagem. 2004.

FOUCAULT, Michel. Truth and power. *In*: C. Gordon. (ed.). **Power and Knowledge**: select interviews and other writings 1972 – 1977. Nova York, Pantheon Books, 1980. p. 109-133.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma política reacionária – ou: a promoção

dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande (RS): Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério. (org.). **Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

MORAES, Júlio Paulo de. A experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche: análise fundamentada a partir das ideias e conteúdos aprendidos no projeto “Tecendo...”. *In*: RIBEIRO, Cláudia Maria. (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012. p. 371-384.

PASSETTI, Edson. Heterotopia, anarquismo e pirataria. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 109-118.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na educação infantil: relações (im)possíveis para professores homens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação Brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Sobre a docência masculina na Educação Infantil. Resenha. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis: UFSC, v. 20, n. 37, p. 264-269, jan./jun. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016 (versão final).

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. São Paulo: Antroposófica, 2000.