

DESCONSTRUINDO A “PEDAGOGIA DA VIRILIDADE”: CONVERSAÇÃO SOBRE MASCULINIDADES DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*DECONSTRUYENDO LA “PEDAGOGÍA DE LA VIRILIDAD”:
CONVERSACIÓN SOBRE LAS MASCULINIDADES DE LOS
DOCENTES HOMBRES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL*

*DECONSTRUCTING THE “PEDAGOGY OF VIRILITY”:
A CONVERSATION ABOUT MALE TEACHERS
MASCULINITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Carlos Eduardo de Mello Lopes¹, Rita de Cássia Sobreira Lopes¹ e
Suian Goecks Oliveira²

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

² Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

Resumo: O objetivo deste estudo foi escutar as narrativas de masculinidades de professores homens atuantes na educação infantil na região sul do Brasil. Apoiados nos Estudos das Masculinidades e Psicanálise, analisamos o mal-estar ao qual são submetidos nas suas vidas profissionais ao tensionarem a “Pedagogia da Virilidade”. A partir de uma pesquisa qualitativa, realizaram-se encontros grupais utilizando a Conversação como dispositivo metodológico. Participaram do estudo oito professores homens que atuam na educação infantil, diretamente nas salas de aula. Da análise dos dados, realizada a partir da escuta clínica, emergiram três eixos que versam sobre os significantes: “problema”, “diferença” e “potência”. Os resultados apontam para a necessidade de uma formação em Pedagogia que acolha as masculinidades, para uma desgenirificação do cuidado e para a potência de seus corpos e fazeres pedagógicos nos espaços educacionais voltados à primeira infância.

Palavras-chave: Educação infantil; Masculinidade; Docência; Psicanálise; Estudos de gênero.

Resumen: El objetivo de este estudio fue escuchar las narrativas de masculinidad de docentes hombres que trabajan en educación infantil en la región Sur de Brasil. Apoyados en los Estudios de Masculinidades y el Psicoanálisis, analizamos el malestar al que se ven sometidos en su vida profesional cuando enfatizan la “Pedagogía de la Virilidad”. A partir de una investigación cualitativa, se realizaron reuniones grupales utilizando como dispositivo metodológico la Conversación. Participaron del estudio ocho profesores hombres que trabajan en educación infantil, directamente en clase. Del análisis de los datos, realizado a partir de la escucha clínica, surgieron tres ejes que abordan los significantes: “problema”, “diferencia” y “poder”. Los resultados apuntan a la necesidad de una formación en Pedagogía que abarque las masculinidades, por una desgenirificación del cuidado y por la potenciación de sus cuerpos y prácticas pedagógicas en espacios educativos dirigidos a la primera infancia.

Palabras clave: Educación infantil; Masculinidad; Enseñanza; Psicoanálisis; Estudios de género.

Abstract: The objective of this study was to listen to the narratives of masculinity from male teachers working in early childhood education in the southern region of Brazil. Based on Masculinity Studies and Psychoanalysis, we analyzed the discomfort to which they are subjected in their professional lives when they put the “Pedagogy of Virility” into tension. Based on qualitative research, group meetings were held using Conversation as a methodological device. Eight male teachers who work in early childhood education, directly in classrooms, participated in the study. From data analysis, carried out through clinical listening, three axes emerged that deal with the signifiers: “problem”, “difference” and “power”. The results point to the need for training in Pedagogy that embraces masculinities, for a degenderification of care and for the power of their bodies and pedagogical practices in educational spaces focused on early childhood.

Keywords: Early childhood education; Masculinity; Teaching; Psychoanalysis; Gender studies.

Introdução

A Educação enquanto área profissional é majoritariamente ocupada por mulheres, principalmente a educação infantil (Monteiro & Altmann, 2023), que é o período escolar compreendido entre zero e cinco anos de idade (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], 2020). Atuam na educação infantil brasileira 593 mil docentes, sendo que 94,6% são profissionais mulheres e, 3,6% homens (INEP, 2020). Estudos realizados nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Austrália (Jones & Aubrey, 2019; Silva, Fortes, Coelho, & Carvalho, 2023; Sullivan, Coles, Xu, Peracles & Thorpe, 2020) mostram que o número de professores homens que atuam junto às crianças pequenas gira em torno de 1% a 4%. Apenas no Canadá, no Japão, na Tailândia e nas Filipinas, esse número ultrapassa 10% (Wright, 2018). Esses indicadores apontam para uma tendência de que a figura masculina seja apartada dessa fase da vida escolar.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e vem se consolidando nas últimas décadas como um lugar de educação e cuidado (Ministério da Educação, 2018). Historicamente, houve um processo de feminização do magistério (Louro, 2008), que colaborou para que houvesse uma espécie de imposição do distanciamento das figuras masculinas da educação infantil, ocasionando uma generificação do cuidado. Por ser uma etapa do desenvolvimento na qual as crianças necessitam de mais cuidados, inclusive corporais, há uma tentativa de segregação que surge a partir do olhar inquiridor dos pais e dos colegas de profissão (Monteiro & Altmann, 2014).

A generificação do cuidado se sustenta por haver, em nossa sociedade, uma tentativa de preconização de um modelo de masculinidade hegemônica (Connel & Messerschmidt, 2013), reiterada sistematicamente pelas mais diversas instituições e que localiza homens e mulheres em campos opostos, sendo o cuidado entendido como uma vocação do feminino. A construção de um ideal de masculinidade hegemônica acontece em um contexto de objeção a outros tipos de masculinidades que não se enquadram nos padrões impostos e, também, à feminilidade, posicionando o hegemônico em oposição ao subalterno, em uma dinâmica de relações de poder assimétricas.

Por masculinidade subalterna, entende-se a homossexualidade, como um exemplo, tendo em vista a sua proximidade com o universo feminino. Os autores ainda apontam outras manifestações de masculinidades, a saber: marginalizadas, construídas pela intersecção de estruturas sociais externas, como a etnicidade e a classe social; e a masculinidade cúmplice, aquela em que o homem não se identifica plenamente com o modelo, mas se beneficia dele. Levando em consideração que esse modelo de masculinidade é tomado como uma referência social, um homem exercendo uma função lida culturalmente como feminina causa estranhamento e uma espécie de “pânico moral” (Wright, 2018).

Em contrapartida, há movimentos de resistência frente a esse modelo hegemônico preconizado em nossa sociedade ocidental, o que permitiria uma profusão de novas possibilidades de vivências da masculinidade (Bento, 2015; Connel & Messerschmidt, 2013; Medrado & Lyra, 2008; Welzer-Lang, 2001). Dentre esses movimentos, salientamos o fato de alguns homens atuarem como docentes junto a crianças pequenas, promovendo movimentos de desconstrução da “Pedagogia da Virilidade” e experienciando outras masculinidades possíveis.

Neste artigo, o termo “Pedagogia da Virilidade”, tomado da pesquisadora Berenice Bento (2015), não faz menção a uma área específica do conhecimento, mas a uma tecnologia social (Navarro Swain, 2011) operada pelas mais diversas instituições, a fim de que sejam ensinadas formas corretas de “ser homem” e, consequentemente, de “ser mulher”. Nesse sentido, a instituição escolar, a partir de suas pedagogias, tem afirmado fortemente sua posição mantenedora

e naturalizadora de regras impostas culturalmente, principalmente em relação ao gênero e à sexualidade (Finco, 2012; Rodrigues, Manholer, & Gomes, 2020).

A atuação de homens na educação infantil causa abalos e rupturas no modelo masculino hegemônico (Jones & Aubrey, 2019; Rodrigues *et al.*, 2020; Monteiro & Altmann, 2023) e tensiona aquilo que se constituiu socialmente como uma Pedagogia da Virilidade (Bento, 2015). Por ser um movimento disruptivo, essa atuação gera estranhamento e desconforto, tanto por parte das famílias quanto da própria instituição escolar (Ferreira, Silva, & Irala, 2020; Kubilius Monteiro & Altmann, 2023).

Tomando a docência masculina na educação infantil como um campo de pesquisa, percebe-se que há, na literatura científica, estudos que têm investigado essa questão (Ferfolja & Hopkins, 2013; Ferreira *et al.*, 2020; Jones & Aubrey 2019; Kubilius Monteiro & Altmann, 2023; Ottaviano & Persico, 2019; Prado, Anselmo, & Fernandes, 2020; Rabelo, 2013; Rodrigues *et al.*, 2020; Sumsion, 2005; Wright, 2018).

No que diz respeito aos estudos que abordam essa temática, percebemos uma lacuna importante: discutem, em sua maioria, apenas as dificuldades enfrentadas por esses profissionais nesses espaços (Ferreira *et al.*, 2020; Ottaviano & Persico, 2019; Prado *et al.*, 2020; Rabelo, 2013; Rodrigues *et al.*, 2020; Wright, 2018). Como métodos de investigação, os estudos referenciados, na sua maioria, utilizaram entrevistas individuais estruturadas, questionários ou etnografia.

Dessa forma, este estudo se distancia dessas produções, pois, ao fazer uso da conversação como um dispositivo grupal apoiado na “associação livre coletivizada”, abriu-se a possibilidade para que os professores pudessem falar livremente sobre as suas experiências, sem que tivéssemos nenhuma categoria pensada *a priori*. Sendo assim, embora tenham emergido, nas reuniões, questões que atravessam a vida desses sujeitos e que dizem do mal-estar a que são submetidos, eles foram capazes de pensar, também, na potência de seus corpos e fazeres quando inseridos em espaços educacionais voltados à primeira infância.

Para as discussões de gênero que desenvolvemos neste artigo, apoiamos-nos no conceito proposto por Medrado e Lyra (2008), que dialoga com produções feministas críticas que adotam o gênero como uma categoria analítica. Procuramos uma interlocução entre esse conceito e produções contemporâneas sobre psicanálise e política (Danziato, 2019), a partir de uma perspectiva interseccional (Crenshaw, 2002), buscando articular marcadores sociais da diferença, como gênero, orientação sexual e classe social, com a docência masculina na educação infantil.

Destacamos que o objetivo deste estudo foi escutar professores homens atuantes na educação infantil na região Sul do Brasil sob a perspectiva de suas masculinidades. A partir da constituição de um espaço de fala e escuta, nosso objetivo foi acompanhar o mal-estar ao qual esses professores são submetidos a fim de afirmarem seus lugares como docentes que trabalham junto a crianças pequenas. Pretendeu-se, da mesma forma, observar os movimentos de desconstrução da “Pedagogia da Virilidade” que esses professores são capazes de causar com suas presenças em contextos educacionais voltados à primeira infância.

Método

Participantes

Compuseram este estudo oito professores homens atuantes na educação infantil nos municípios de Porto Alegre (RS), Canoas (RS), Fontoura Xavier (RS), Sapucaia do Sul (RS) e Florianópolis (SC). Como critério de inclusão, consideramos que os profissionais fossem homens

e que fizessem parte do quadro docente de instituições de ensino que atendessem ao público de crianças de zero a cinco anos de idade, e que estivessem atuando diretamente nas salas de aula. Essa opção se justifica pelo fato de que a presença de professores homens nesses espaços, quando há, acontece de forma pontual, a partir de inserções esporádicas, como oficineiros ou como a figura do professor de educação física.

Em relação à orientação sexual, os professores poderiam se identificar como homo, hétero, bi ou transexuais. Os profissionais que participaram do estudo eram, na sua maioria, brancos, homossexuais e estavam inseridos em escolas públicas. Contudo havia professores negros, homo e bissexuais e que trabalhavam em escolas privadas e comunitárias.

Instrumentos

Utilizamos como dispositivo metodológico a conversação (Marcos & Mendonça, 2020; Miranda, Vasconcelos, & Santiago, 2006), que se sustenta na “associação livre coletivizada” e é aplicada em grupos, permitindo que o objeto de estudo seja analisado a partir de uma multiplicidade de significantes.

A conversação é o nome proposto pelo psicanalista Jacques-Alain Miller, nos anos 1990, para os encontros clínicos do campo freud-lacaniano e tem possibilitado o exercício da psicanálise aplicada para além de uma vertente clínica (Marcos & Mendonça, 2020). Embora a conversação seja utilizada em grupos, ela não tem os mesmos objetivos dos grupos focais, pois, nestes, o que se busca são padrões de discursos. Ao contrário disso, embora possa ser empregada em um grupo homogêneo, a conversação se propõe a analisar aquilo que emerge como singular a partir das narrativas, não se prestando a generalizações. Segundo Miranda *et al.* (2006), a aposta da conversação se dá na possibilidade de, por meio da palavra, tensionar os discursos naturalizados, questionando-os e, assim, problematizar as normas impostas socialmente, ao contrário de concordar com nomeações dadas por outros. Nesse sentido, o dispositivo está alinhado com produções psicanalíticas contemporâneas que se dedicam ao debate crítico entre universalidades e alteridade.

Os encontros com os professores foram realizados de forma *on-line*, pela plataforma *Google Meet*. Operar um grupo de conversação na virtualidade se colocou como um desafio. Os estudos que acessamos e que utilizaram essa metodologia não relataram nenhuma experiência de operacionalização desses grupos por meio de dispositivos eletrônicos e plataformas digitais de comunicação. Nossa prioridade era que pudéssemos realizar os encontros grupais na modalidade presencial; entretanto, a pandemia da Covid-19 inviabilizou essa possibilidade.

Delineamento e procedimentos

Desenvolvemos um estudo de caráter qualitativo (Creswell, 2014), buscando uma interlocução com a pesquisa psicanalítica (Iribarry, 2003). Utilizamos a conversação como um dispositivo para a coleta dos dados (Marcos & Mendonça, 2020; Miranda *et al.*, 2006). A análise dos dados foi feita a partir da escuta clínica (Cazanatto, Martta, & Bisol, 2016). Em consonância com o dispositivo metodológico da conversação, o objetivo da modalidade grupal de entrevista justifica-se pela possibilidade de deixar emergir aquilo que surge como singular de suas experiências.

Os encontros de conversação aconteceram em julho de 2021. Devido às agendas dos docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, foram realizados dois encontros com duração de 2 horas cada. Ao final do segundo dia, foi ofertada a possibilidade de que se realizasse outro

encontro, caso os profissionais entendessem que algum ponto abordado tivesse causado comoção ou precisasse ser mais explorado. Contudo, o grupo garantiu que não havia necessidade.

Cabe salientar que o dispositivo conversação carrega consigo algumas especificidades quanto ao número de encontros indicados para que as questões emergentes possam ser trabalhadas (Miranda *et al.*, 2006). Entretanto, tendo em vista impedimentos relacionados à pandemia da Covid-19 e os compromissos profissionais dos docentes, foi possível a realização de apenas dois encontros.

Os conteúdos que emergiram a partir da associação livre e que compõem os eixos de análise surgiram, sobretudo, no primeiro encontro. Na segunda reunião, o pesquisador sugeriu que fossem retomados alguns pontos que apareceram de forma repetida, a partir de palavras ou de expressões, e que pareciam indicar a necessidade de um olhar e uma escuta mais cuidadosos.

Considerações éticas

Esta pesquisa observou a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado. Os professores foram informados a respeito dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, decidindo livremente em relação à sua participação. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de forma *on-line*, devido à pandemia da Covid-19. As reuniões foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Resultados e discussão

Analisamos os dados, advindos dos encontros de conversação, a partir da interlocução com a Pesquisa Psicanalítica, utilizando como estratégia de análise a escuta clínica (Cazanatto *et al.*, 2016). A escuta clínica, enquanto método de análise, permite que o pesquisador reconheça, a partir das falas dos sujeitos, os processos transferenciais que se atravessam à escuta. Nesse sentido, conforme apontam Macedo e Falcão (2005), a escuta clínica psicanalítica propõe ressaltar o caráter ético e político dessa escuta. Assim, faz-se importante reconhecer que o pesquisador é um sujeito histórico e, como tal, leva suas próprias leituras do mundo às relações que estabelece na clínica e em outros contextos.

A análise dos dados coletados para este estudo foi realizada a partir da transcrição das entrevistas grupais que foram registradas em áudio. Após as transcrições, realizamos uma primeira leitura que chamamos de “leitura flutuante”, com a finalidade de retomar as falas dos docentes. Posteriormente, fizemos leituras exaustivas, a fim de localizarmos palavras, expressões ou sentidos de discurso que remetessem a questões que pudessem indicar uma novidade ou um mal-estar dos professores em relação às suas experiências docentes. A partir dessas diversas leituras, emergiram os significantes “problema”, “diferença” e “potência”.

Conforme mencionado anteriormente, a conversação não se presta a generalizações. Dessa forma, o que nos importa são os movimentos singulares dos professores. Contudo, para que fosse possível uma melhor organização das discussões, os resultados são evidenciados a partir de três significantes.

Os significantes apresentados e discutidos neste estudo foram colhidos a partir das sequências discursivas das falas dos professores, os quais puderam expor livremente suas experiên-

cias profissionais na educação infantil. Entretanto, por se tratar de uma Pesquisa Psicanalítica, queremos assumir o nosso lugar ativo no processo de pesquisa e reconhecer os movimentos transferenciais que atravessaram as entrevistas grupais. Nesse sentido, assumimos que a seleção dos significantes e a forma como estão apresentados têm um componente da nossa própria interpretação em relação às vivências dos professores com os quais conversamos. Sob essa perspectiva, portanto, os significantes selecionados e que nomeiam os eixos de análise são “marcas” da leitura dos pesquisadores.

Eixo I: “Problema”

Docência masculina na educação infantil: um lugar de (im)possibilidades?

É muito complicado, a gente já entra falando sobre problemas. Eu acho que a gente já tá tão acostumado a nos provar que a gente cria uma forma defensiva e, quando a gente conversa com as pessoas que passam pelo mesmo, a gente toca nesse assunto de problema que geralmente é o que todos nós enfrentamos. (Professor Lucas)¹

A frase do Professor Lucas fala sobre a dificuldade em ser um professor homem na educação infantil. Afinal, essa etapa da educação básica foi alicerçada sobre a ideia de que essa é uma fase educacional voltada ao cuidado, portanto própria do gênero feminino, já que as mulheres teriam uma espécie de “dom maternal” (Louro, 2008; Monteiro & Altmann, 2023). Aos homens, quando inseridos nesses espaços, caberia a realização de funções voltadas àquilo que se preconiza como apropriado ao gênero masculino, ou seja, trabalhos braçais.

Cabe salientar que o início do primeiro encontro com o grupo de professores foi marcado pelo silêncio, do qual colhemos duas possibilidades: a primeira diz respeito ao fato de termos utilizado como forma de escuta um dispositivo metodológico que se baseia na associação livre, o que parece ter gerado certo estranhamento entre os professores; da mesma forma, essa parece ter sido a primeira experiência dos profissionais em um “lugar” no qual pudessem falar livremente sobre suas vivências laborais. Dessa forma, tivemos a sensação de que eles não se sentiam autorizados a falar. Diante disso, fizemos um primeiro questionamento sobre como eles se percebiam em instituições voltadas à educação e ao cuidado de crianças pequenas.

Os professores salientaram que eles nunca são vistos como sujeitos capacitados à docência e que precisam a todo o momento reafirmar quem eles são para as colegas de profissão, para a escola e para as famílias. Aliás, eles pontuaram que as famílias têm muitas dificuldades em acolhê-los como os professores de seus filhos e filhas. Essa não aceitação tem uma estreita relação com os papéis sociais de gênero que normatizam e institucionalizam, além dos arranjos familiares, formas de ensino e cuidado (Miranda, Timo, & Belo, 2019; Toledo & Vimieiro, 2018).

Ainda em relação à questão do “problema”, em suas falas, os professores mencionaram o termo “bicho-papão” de uma forma bastante frequente, no sentido de “dar uma cara” ou materializar o medo que supostamente as figuras dos professores homens causam. De acordo com o Professor Davi: “muitas vezes, o professor homem é tratado como o bicho-papão”. Assim, cabe salientar que, socialmente, é reiterada a ideia de que esses profissionais são potenciais abusadores e representam um perigo às crianças que estão sob sua responsabilidade. A forma como essa figura amedrontadora, relacionada ao masculino, é apresentada às crianças as subjetiva e

favorece a manutenção de estereótipos, mesmo na vida adulta, a partir da propagação de preconceitos assimilados ao longo da vida. Nesse sentido, uma das falas do Professor Matheus nos chamou a atenção pela violência a que foi submetido:

Tu sabe que eu tive uma experiência numa disciplina que eu fiz na pós-graduação? A gente tava conversando sobre diferentes conceitos, aí tava falando sobre o conceito de pedofilia, de pedófilo. No meio da discussão, uma colega que eu gostava muito falou assim: “z propósito, Matheus, por que tu quis fazer isso, é, ser professor de educação infantil?” (Professor Matheus).

Com relação ao medo de um suposto abuso, os professores pontuaram que a questão do banheiro é ainda o maior problema enfrentado por eles, tendo em vista que os cuidados corporais das crianças são — além de uma necessidade para elas — parte das atribuições desses profissionais (Baliscei & Saito, 2021). Para que as famílias se sintam mais seguras em relação a esse medo envolvendo o trabalho dos professores homens, algumas escolas nas quais eles estão inseridos criaram normativas para que uma auxiliar mulher sempre acompanhe as crianças ao banheiro ou faça a troca de fraldas. Contudo, pontuamos que, ao assumirem essa postura, as escolas reafirmam uma divisão generificada do trabalho e a existência de relações de poder assimétricas que sustentam preconceitos de gênero já tão arraigados nesses espaços.

Eixo 2: Diferenças

“Nós somos diferentes!”

Acho que no segundo ou terceiro dia com a turma, um menino chegou atrasado... Essa mãe entrou e entregou o menino. A gente tava conversando em roda... e ele veio e sentou no meu colo, sentou na verdade entre as minhas pernas, assim, eu tava com as pernas cruzadas e ele sentou não em contato, né, com meu genital. A mãe teve um chilique, eu tava bem lá, daqui a pouco entra a coordenadora pedagógica e me cochicha no ouvido: “tira essa criança do teu colo!”. E aí, eu “ai, meu Deus, o que que eu fiz?” E depois já tava armado o circo lá da história, né, do professor abusador e foi um escândalo (Professor André).

A fala transcrita acima surge após as discussões sobre a figura do “bicho-papão” e o suposto medo dos familiares das crianças em relação à proximidade dos docentes com seus/as filhos/as. Nessa sequência discursiva, os professores pontuaram que a cena narrada acima não causaria o mesmo espanto se, ao contrário do Professor André, a situação tivesse acontecido com uma professora. Nesse sentido, percebe-se que há disparidades na forma como são percebidos a presença e o trabalho de professores homens e de professoras mulheres quando inseridos na educação infantil (Ferfolja & Hopkins, 2013; Louro, 2008).

Durante os encontros de conversação, enquanto os professores falavam sobre as questões anteriormente discutidas, era perceptível — embora contassem sobre as suas experiências com um sorriso no rosto, como uma espécie de mecanismo de defesa — que falavam de um mal-estar (Danzinato, 2019) a que são submetidos, sistematicamente, desde a formação pedagógica até às suas inserções no mercado de trabalho. Afinal, é instaurada na prática profissional desses

docentes algo como um estágio probatório, a fim de validarem o seu lugar enquanto profissionais competentes e, claro, não abusadores.

Ainda em relação à questão da diferença, os professores relataram haver uma invasão de suas vidas privadas, conforme mencionado pelo Professor Rodrigo: “a nossa vida privada é colocada em evidência por a gente ser homem dentro da educação infantil... O nosso trabalho é descredibilizado pelo fato de quererem botar a nossa vida pessoal dentro da sala de aula”.

Ao falarem sobre essa invasão, os docentes se referiam à curiosidade em torno de sua orientação sexual. Em relação a essa questão, os professores que se identificaram como homossexuais e representam socialmente certa feminilidade relataram perceber mais os preconceitos advindos, principalmente, das famílias das crianças. Nesse sentido, Tania Ferfolja e Lucy Hopkins (2013) e Travis Wright (2018) salientam que há uma tendência de que tanto professores *gays* quanto professoras lésbicas sintam-se impelidos a esconder sua sexualidade, por medo de preconceitos e discriminação por parte das famílias e dos/as próprios/as colegas de profissão. Os professores heterossexuais relataram nunca terem passado por situações de preconceito. Fato esse que causou espanto aos professores homossexuais, que contestaram essas falas afirmando que esse preconceito existe, porém de forma velada.

Nesse sentido, estudos evidenciam que quaisquer manifestações de indícios de uma sexualidade masculina não são toleradas na educação infantil. Afinal, se por um lado professores mais masculinizados são percebidos como possíveis abusadores (Baliscei & Saito, 2021; Rodrigues *et al.*, 2020), por outro, homens mais identificados com o feminino e que representam socialmente certa feminilidade são percebidos como uma “má influência” para seus/as alunos/as (Ferfolja & Hopkins, 2013).

Segundo os professores, há, em suas práticas pedagógicas, um atravessamento religioso importante, pois algumas famílias que professam a sua fé de forma mais fervorosa acabam esperando que esses docentes conduzam suas vidas e práticas profissionais de acordo com preceitos religiosos. Nesse sentido, Clóvis Ecco (2008) aponta que, em nossa cultura, preceitos religiosos têm um grande peso e, em todas as expressões religiosas oriundas da tradição cristã, há muita ênfase na manutenção da supremacia masculina.

Os professores relataram, ainda, perceber que há um medo frequente frente à possibilidade de que eles cometam algum abuso sexual contra as crianças. Essas falas vão ao encontro de estudos como os de Cristina Ottaviano e Greta Persico (2019), Alexandre Bello, Jaime Zanette e Jane Felipe (2020) e Otávio Silva, Cláudia Cruz e Clécia Silva (2021). No entanto, os docentes salientaram que, nas escolas, existem outros tipos de abusos cometidos por professoras e que parecem estar naturalizados como permitidos, e, portanto, aceitos como uma forma de educar. Entre os exemplos citados, estão os casos de violências verbais para com as crianças pequenas.

Por fim, em relação às diferenças relatadas pelos professores, eles mencionaram as formas de socialização que percebem entre eles e as suas colegas de profissão. Sobre esse tópico, o professor Rafael diz:

Acho que a coisa mais gritante, assim, eu sou bem esportivo com as crianças, eu poderia até me escapar para a Educação Física [risos], mas, assim, eu brinco muito no pátio, é muito visível isso, e as professoras costumam ser mais preguiçosinhas em relação a isso... noventa por cento. E se vê um banco pra sentar, então, um furinho, ficam lá no banco.

Durante os encontros, os próprios professores reproduziram alguns estereótipos de gênero ao narrarem a forma como as professoras socializam entre suas iguais e com os alunos e alunas. Eles verbalizaram que suas colegas de profissão exercem um tipo de trabalho que eles nomearam como repetitivo e sem inovações. Cabe lembrar que, em relação às formas de socialização, Daniel Welzer-Lang (2008) afirma que há formas específicas para ensinar os meninos a socializarem, a partir da experiência de homens adultos.

É importante pontuar que os homens aprendem a socializar a partir de brincadeiras lidas, culturalmente, como mais agressivas e que há um componente corporal muito presente nas brincadeiras destinadas aos meninos. Para as meninas, geralmente, as brincadeiras são relacionadas ao cuidado, como, por exemplo, brincar de casinha e todas as atribuições que, mais tarde, serão direcionadas ao papel social da mulher (Ferfolja & Hopkins, 2013). Essas formas de interação entre meninos e meninas são estimuladas dentro das famílias e das próprias escolas, sendo reproduzidas ao longo da vida adulta, inclusive, no cotidiano desses/as profissionais, influenciando a forma como professores homens e mulheres atuam e interagem entre si e com as crianças dentro das escolas de educação infantil.

Eixo III: Potência

Entre práticas e afetos: o processo de construção de um “ser” professor homem na educação infantil

Mas é uma construção histórica isso, né, que a mulher, ela fica nessa parte do cuidado, da didática, porque o “homem não tem didática” ... “homem não sabe cuidar de criança”. A minha posição hoje na escola é quebrar esse paradigma, esse estereótipo de que só a mulher pode cuidar, o homem tem que fazer o trabalho braçal. Não acredito nisso. Nunca acreditei nisso (Professor Fernando).

A questão da potência de suas presenças em espaços destinados à educação e ao cuidado de crianças pequenas apenas surgiu nas falas dos professores a partir de uma intervenção do pesquisador. Ao serem questionados sobre o que consideravam como uma potência nas suas práticas profissionais, os docentes tiveram dificuldades para pensar e responder. Nossa interpretação em relação a essa dificuldade se deu em duas direções: a primeira diz respeito ao fato de que o grupo que constituímos foi o primeiro momento no qual puderam pensar sobre suas práticas laborais a partir de um lugar da potência; em segundo lugar, contudo, não desconsideramos a questão de que esses profissionais tenham introjetado o fato de serem percebidos como um problema e, portanto, têm uma maior dificuldade em promover um deslizamento de sentido quanto ao lugar a que foram assentados.

Entretanto, a potência dos seus fazeres apareceu em muitos momentos a partir de suas falas, embora eles não tivessem nomeado isso como tal. Assim, é possível afirmar que há movimentos de resistência por parte deles frente às tentativas de imposições sociais sobre papéis de gênero e, inclusive, sexualidade. Suas práticas profissionais parecem confrontar paradigmas culturais cristalizados que pretendem manter dicotomias entre o ser homem e o ser mulher, propondo alargamentos na forma como entendemos e pensamos gênero.

Teve aí na escola os momentos para furar a parede, para carregar umas caixas e eu me fiz de louco, né! Eu disse assim: “ah não, gente, eu fiz a unha, não dá pra furar, não tem como!” [risos]. E, “vamo lá, olha, eu ensino como é que fural!”. Daí a professora foi lá e conseguiu. Desde que eu entrei na escola teve essa coisa: “ah, o Fernando pode carregar o peso!”. E eu disse: “não, o Fernando não pode!”. Vamos trabalhar na base do deboche, porque é assim que a coisa vai se resolver (Professor Fernando).

Mesmo a maioria dos professores se posicionando como figuras de resistência e que, em alguma medida, sabem da importância do seu papel para desconstruir padrões socialmente impostos e que atravessam a vida da comunidade escolar, foi possível perceber que essa foi uma conduta adquirida ao longo dos anos. Segundo as suas falas, ao iniciarem suas inserções como docentes, havia uma tendência a tomarem posturas a fim de se adequarem à realidade escolar, como fazer os trabalhos que mencionamos anteriormente e que são entendidos como masculinos.

A presença de professores homens na educação infantil parece possibilitar uma profusão de novos sentidos para a experiência da masculinidade. Os professores parecem ter ciência do quanto as suas presenças podem funcionar como um dispositivo de problematização e de transformação para que seja possível discutir, juntamente às crianças, aquilo que se designou socialmente como “coisas de menino” e “coisas de menina”. Nesse sentido, trazemos a fala do professor André:

O aluninho novo que entrou na turma da manhã... tava brincando de bola sozinho assim... ele tava brincando de bola sozinho e ele me convidou pra jogar futebol. E como um bom professor crítico, né, aquela coisa, eu disse: “*o profê não gosta de jogar futebol!*”

Aluno: “*Como, profê, se tu é homem?*”

Aluno: “*Posso brincar de boneca então, profê?*”

Professor: “*Pode, tu pode tudo, meu amor!*”

Na cena contada pelo professor, ele não apenas diz que não quer brincar de futebol por não gostar do esporte, mas ele identifica a oportunidade de mostrar ao seu aluno outras possibilidades de práticas de esporte, nem sempre reconhecidas *a priori* como próprias do masculino. Ele possibilitou que aquele aluno percebesse que, enquanto menino, ele poderia exercer práticas voltadas ao cuidado e que necessitem de um olhar mais afetivo.

A potência de ocuparem lugares dentro da educação infantil diz respeito ao fato de os professores usarem suas presenças, dentro das escolas, como uma forma de resistência, produzindo micropolíticas de enfrentamento aos preconceitos de gênero (Rodrigues *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2021; Sumsion, 2005). Mesmo tendo passado por situações difíceis ao desenvolverem seus trabalhos junto às crianças, eles parecem ter conseguido fazer movimentos de resignificação, transformando experiências desagradáveis em possibilidades de reafirmarem seus lugares como docentes. Nesse sentido, o Professor Fernando falou:

Agora como professor homem na educação infantil, eu me sinto cada vez mais a fazer da minha presença não como um problema, mas como algo comum. Não com a questão de tipo assim, ah... tem um homem que ele é diretor e ele é professor, não, né. Eu acho que o homem tem que ser descentralizado daquela função de gestor, daquela função de poder, para uma função do meio comum (Professor Fernando).

Os professores apostam em uma escola que reconheça e deseje a diversidade. Eles se reconhecem como diferentes e, como tal, parecem ter um desejo de que as instituições escolares sejam capazes de acolher a pluralidade. Afinal, embora haja nas escolas uma enorme diversidade de sujeitos, muitas vezes, essas diferenças não são reconhecidas (Gonçalves & Oliveira, 2018; Sonetti & Garcia, 2020).

Considerações finais

Destacamos o fato de os professores terem iniciado o primeiro encontro falando sobre eles serem um problema. A ideia de “ser um problema” ou “criar um problema” está introjetada nesses profissionais que, mesmo fazendo movimentos de afirmação ao seu direito de estarem e ocuparem esses lugares, trazem consigo marcas de um discurso social que os narra como seres perigosos à integridade física de seus alunos. Nesse sentido, ao utilizarem a figura do “bicho-papão” para falar de suas inserções na educação infantil, os docentes expuseram o mal-estar a que são submetidos ao escolherem trabalhar juntamente às crianças pequenas.

Os professores narraram o seu trabalho na educação infantil a partir de um lugar da diferença. Essa diferença é expressa, principalmente, pela forma como interagem com os seus alunos e alunas, que eles entendem como mais próxima às crianças e, ao mesmo tempo, fomentando a possibilidade de que alunos e alunas sejam mais autônomos, permitindo brincadeiras e outras vivências sem promover um policiamento tão ostensivo sobre os corpos das crianças. Quanto às diferenças apontadas, cabe salientar que os docentes deixaram emergir de suas falas uma tentativa de escape às universalidades que enquadram sujeitos e subjetividades em moldes sociais. Assim, ao ocuparem um lugar construído historicamente como próprio do feminino, parecem fazer movimentos no sentido de garantir seu lugar de alteridade.

Os próprios professores reproduziram alguns preconceitos de gênero, ao colocarem suas práticas em um campo de oposição ao das suas colegas professoras. Contudo, é importante lembrar que esses homens, embora críticos ao modelo de masculinidade hegemônica, também são, em alguma medida, capturados por essa lógica.

Os professores abertamente *gays* e mais identificados com o universo feminino parecem sentir de forma mais violenta os preconceitos advindos por parte das famílias dos alunos e alunas. Esse fato vai de encontro ao que acreditávamos *a priori*, isto é, a ideia de que, por serem mais identificados com o feminino, seriam percebidos como mais aptos ao cuidado. Os professores mais masculinizados parecem ocupar um lugar de predileção frente às famílias de seus alunos e alunas, tendo em vista que parecem ser percebidos como modelos identificatórios menos perigosos às crianças.

Suas presenças em espaços de educação voltados às crianças pequenas se apresentam como uma possibilidade de questionamentos a padrões heteronormativos impostos e que permeiam o imaginário social. Dessa forma, eles tensionam normas de gênero e provocam perturbações em relação a uma divisão sexual do trabalho e a relações de poder oriundas desta, mostrando que uma ocupação com ênfase no cuidado, assim como outras normalizadas como próprias do feminino, também podem ser exercidas por homens.

Pensar sobre masculinidades na educação infantil é, também, pensar em desenvolvimento humano. Logo, o trabalho e a presença de professores homens em um lugar dominado pelo feminino pode ser um importante movimento para que as crianças cresçam entendendo o cuida-

do e a afetividade como sendo, também, do masculino. Suas presenças, portanto, podem ser um potente instrumento para que a comunidade escolar como um todo possa tensionar conceitos preestabelecidos sobre normas de gênero e sexualidade.

Esses professores problematizam, junto à escola, currículos e pedagogias que pretendem normatizar os espaços escolares, no que diz respeito ao gênero e à sexualidade. Portanto, os docentes fazem movimentos de desconstrução da “Pedagogia da Virilidade” e colocam em xeque o modelo hegemônico de masculinidade. Eles provam que há possibilidades de (co)existência de outras formas de ser homem, reinventando e construindo outras masculinidades e lugares possíveis e que sejam capazes de acolhê-los.

Historicamente, houve um processo de feminização do magistério e uma generificação do cuidado, por este ser entendido como “natural” do feminino. No entanto, o fazer docente masculino em espaços de educação infantil rompe com essa lógica, tendo em vista que o trabalho que desenvolvem possibilita movimentos, ainda que pequenos, de uma desgenerificação do cuidado.

Além disso, fica clara, a partir da fala dos professores, a necessidade de uma formação em Pedagogia que reconheça e aceite a diversidade. Segundo os docentes, a formação de professores e professoras ainda é muito contaminada pelo feminino. Assim, a atuação masculina dentro dos ambientes de educação infantil é ainda um campo em construção. Embora haja estranhamento em relação às suas presenças, tanto por parte das famílias quanto das escolas, há nesses professores um desejo de resistência e de transformação frente a mecanismos sociais que, por vezes, tentam excluí-los do fazer pedagógico. Esses docentes parecem fazer apostas em uma educação plural, capaz de aceitar e conviver com a diversidade, seja ela de gênero, de sexualidade, de raça, étnica ou de classe social.

Por fim, salientamos que, embora tenhamos tentado, por meio das entrevistas, analisar os dados construídos a partir de uma perspectiva interseccional, esta não foi plenamente possível, levando em consideração que questões como raça, etnia e classe social não surgiram na fala dos docentes. Isso nos leva a pensar que, possivelmente, esse era um desejo dos pesquisadores, o qual, no entanto, não reverberou nas experiências de vida dos professores. Nesse sentido, entendemos que essa é uma limitação do estudo. Refletindo sobre essa questão, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos tendo como foco esse campo de pesquisa.

Notas finais

- 1 Nomes fictícios.

Referências

- Baliscei, J. P. & Saito, H. T. I. (2021). Há um homem na Educação Infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. *Gênero*, 21(2), 296-320. <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49993/29322>
- Bello, A. T., Zanette, J. E., & Felipe, J. (2020). O homem-professor na educação infantil e a produção de profissionalidade. *Zero-a-seis*, 22(42), 558-579. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p5558>
- Bento, B. (2015). *O homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas* (2º ed.). EDUFRRN.
- Cazanatto, E., Martta, M. K., & Bisol, C. A. (2016). A Escuta Clínica Psicanalítica em uma Instituição Pública: Construindo Espaços. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 486-496. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000742014>
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241-282. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3º ed.). Penso.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171-188. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>
- Danziato, L. B. (2019). Psicanálise e política: por uma prática da incompletude. *Psicologia & Sociedade*, 31, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31i169005>
- Ecco, C. (2008). A função da religiosidade na construção social da masculinidade. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 16(1), 93-97. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100013&lng=pt&tlng=pt
- Ferfolja, T. & Hopkins, L. (2013). The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, 54(3), 311-324. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.794743>
- Ferreira, E. M., Silva, C. D., & Irala, C. (2020). “A sua vaga é para zelador, não é?” O lugar do homem na docência da Educação Infantil: desafios e tensões. *Zero-a-Seis*, 22(42), 833-851. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p833>
- Finco, D. (2012). Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossexualização da infância. *Gênero*, 12(2), 47-63. <https://doi.org/10.22409/rg.v12i2.414>
- Gonçalves, J. P. & Oliveira, E. (2018). Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844185144>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020). *Censo da Educação Básica 2020*. Autor. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf
- Iribarry, I. N. (2003). O que é Pesquisa Psicanalítica? *Agora*, 6(1), 115-138. <https://www.scielo.br/j/agora/a/kMNkRYxpVCBG6NwwVR8Pryd/?format=pdf&lang=pt>
- Jones, C. E. & Aubrey, C. (2019). ‘I mean, why wouldnt’t men be involved?’ The life histories of six male practitioners working within early childhood education care in England. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 279-293. <http://doi:10.1177/1476718X19852651>
- Monteiro, Kubilius M. & Altmann, H. (2023). Homens na educação infantil no Brasil: ascensão à direção escolar e distanciamentos necessários. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 33(2), 720-741. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb33-376>
- Louro, G. L. (2008). Mulheres na sala de aula. In M. Del Priore (Org.), *História das Mulheres*

no Brasil (pp. 441-481). Contexto.

Macedo, M. M. K. & Falcão, C. N. B. (2005). A escuta na psicanálise e a psicanálise na escuta. *Psychê*, 9(15), 65-76. <https://www.redalyc.org/pdf/307/30715905.pdf>

Marcos, C. M. & Mendonça, R. L. (2020). A disjunção mãe/mulher a partir de uma prática de conversação. *Agora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 23(1), 94-102. <https://dx.doi.org/10.1590/1809-44142020001011>

Medrado, B. & Lyra, J. (2008). Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 809-840. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>

Ministério da Educação (2018). *Educação Infantil*. Autor. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf

Miranda, M. P., Vasconcelos, R. N., & Santiago, A. L. B. (2006). Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In *Anais do VI Psicanálise, educação e transmissão*. USP. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn

Miranda, J. J., Timo, A. L. R., & Belo, F. R. R. (2019). Crítica à Teoria da Maternidade em Winnicott: é Preciso ser Mulher para cuidar de Crianças? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003176863>

Monteiro, M. K. & Altmann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 720-741. <https://doi.org/10.1590/198053142824>

Navarro Swain, T. (2011). Tecnologias sociais e a construção da diferença sexual. *Mora*, 17(1). <https://www.tanianavarroswain.com.br/brasil/argentinamf.htm>

Ottaviano, C. & Persico, G. (2019). Educational Care: male teachers in early childhood education. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 141-161. <http://doi:10.14658/pupj-ijse-2019-1-7>

Prado, P. D., Anselmo, V. S., & Fernandes, I. S. (2020). Professores homens da educação infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidado. *Zero-a-seis*, 22(42), 605-631. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p605>

Rabelo, A. O. (2013). Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 907-925. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000004>

Rodrigues, S. A., Manholer, E., & Gomes, A. A. (2020). Em busca de identidade: educação infantil é lugar de homem? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2298-2313. <http://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14438>

Silva, O. H. F., Cruz, C. S. R., & Silva, C. L. (2021). A sociedade de dominação masculina e os professores na educação infantil. *Revista Cocar*, 15(32), 1-19.

Silva, R. M., Fortes, K. P. S., Coelho, E. M., & Carvalho, N. M. S. (2023). Há acesso para professores homens na educação infantil? *Eccos Revista Científica*, 66, e22845. <https://doi.org/10.5585/eccos.n66.22845>

Sonetti, S. L. & Garcia, M. R. V. (2020). Ensinando a diversidade ou a transfobia? Um panorama da educação sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas da região de Sorocaba-SP e sua intersecção com saúde mental. *Revista Práxis*, 1, 173-194. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1913>

Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y., Perales, F., & Thorpe, K. (2020). Beliefs and attributions: insider accounts of men's place in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Childhood Education*, 21(2), 126-137. <http://doi:10.1177/1463949120929462>

Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education: issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.001>

Toledo, E. T. & Vimieiro, A. C. (2018). A Vida Sexual, de Egas Moniz: eugenia, psicanálise e a patologização do corpo sexuado feminino. *História, Ciências, Saúde* (Manguinhos), 25(1), 69-86. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702018000300005>

Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 460-482. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>

Wright, T. (2018). Contesting hegemony: re-imagining masculinities for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 117-130. <http://doi.10.1177/1463949118781893>

CARLOS EDUARDO DE MELLO LOPES

<https://orcid.org/0000-0001-8780-2548>

Mestre e doutorando em Psicologia, PPG Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: carloseduarmello@gmail.com

RITA DE CÁSSIA SOBREIRA LOPES

<https://orcid.org/0000-0002-6433-1648>

Professora titular do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: ritasobreiralopes@gmail.com

SUIAN GOECKS OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0003-2596-4423>

Graduanda em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

E-mail: suiangoecks@outlook.com

Histórico	Submissão: 06/07/2022 Revisão: 23/06/2024 Aceite: 24/06/2024
Contribuição dos autores	Conceitualização: CEML; RCSL Curadoria de dados: CEML; RCSL Análise de dados: CEML; RCSL; SGO Redação do manuscrito original: CEML Redação, revisão e edição: CEML
Financiamento	Não se aplica
Consentimento de uso de imagem	Não se aplica
Aprovação, ética e consentimento	O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.