

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

**UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES HOMENS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA
REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE – M.G**

Joaquim Ramos

Belo Horizonte

2011

Joaquim Ramos

**UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES HOMENS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA
REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE – M.G**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Maria do Carmo Xavier

Belo Horizonte

2011

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R175e Ramos, Joaquim
Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG / Joaquim Ramos. Belo Horizonte, 2011.
139f. : il.

Orientadora: Maria do Carmo Xavier
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores. 2. Educação de Crianças. 3. Escolas Públicas. I. Xavier, Maria do Carmo. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372(815.11)

Joaquim Ramos

**Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as
relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte/M.G.**

Dissertação defendida e aprovada
junto ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais,

Profa. Dra. Maria do Carmo Xavier (PUC-M.G.)
Orientadora

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva (UFMG)

Profa. Dra. Magali Reis (PUC-M.G.)

Profa. Dra. Marinês Mafra Goulart (UFMG)

Profa. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta (PUC-M.G.)

Belo Horizonte, 11 de maio de 2011

À
todas as crianças que chegam e chegarão para ajudar na
construção de um mundo mais fraterno, melhor e
solidário. Dentre elas, Letícia, que acabou de
desembarcar; Anna Laura e Alice que estão a caminho!

A G R A D E C I M E N T O S

À Carminha – professora e amiga – que soube como ninguém compartilhar comigo cada etapa deste trabalho. Tê-la como orientadora foi um dos maiores presentes que o destino me reservou. Muito obrigado pela orientação, carinho e amizade!

À Isabel Silva, Magali Reis, Marinês Mafra Goulart e Sandra Pereira Tosta pelas leituras, contribuições e gentilezas em aceitar ler, socializar a leitura e contribuir com ideias, saberes (e sabores) sobre as questões que trago nesta dissertação.

Aos professores, demais trabalhadores da educação e às famílias das crianças que, de maneira geral e generosa, trouxeram importantes contribuições para a pesquisa. Aprendi muito com cada um dos participantes.

Ao João Ramos e à Maria Amélia – que me concederam a honra de tê-los como pais e aceitaram a tarefa de “educar e cuidar” de mim e de mais dez irmãos (Maria, Marly, José, João, Marlene, Joseni, Joirdes, Jacques, Márcia e Sheila). Esses meninos e meninas, agora crescidos, também foram e continuam sendo imprescindíveis pra minha vida. Divido, com alegria, o produto desse trabalho com vocês dois (pai e mãe), com meus filhos (Lucas e Gabriela) e com esses dez companheiros de viagem.

Aos meninos e meninas da “diretoria”: Celinha (que virou minha irmãzinha), Dudu, Vanessa, Pollyana, Érika Ângela, Grazi, João e tantos outros amigos e amigas. Nossos encontros contribuíram para tornar menos solitária a caminhada. Também não foi por acaso que, nos momentos de asperezas, surgiu, de maneira inesperada, uma FLOR no caminho!

Às Fundações Ford e Carlos Chagas por terem me aceitado como bolsista. Sem a parceria com o Programa Internacional de Bolsas (IFP/FCC), seria bem mais difícil chegar até aqui. Agradecimentos especiais à Fúlvia Rosemberg, Maria Luisa Ribeiro, Marli Ribeiro, Márcia Caxeta e ao professor Luiz Alberto G. de Oliveira – esse último, aprendi a admirar através de corações alheios.

Ao Jerry – amigo de toda hora que, mesmo antes do início do mestrado, esteve (e continua) caminhando lado a lado. Sempre presente, como o 11º irmão. Na hora do “vamos ver”, sei sempre a quem recorrer. Como disse meu pai, em sua doce sabedoria desescolarizada “carregar água na peneira grossa pro Jerry, é pouco”.

Ao Anderson (Dinho) que, além da presença amiga e salutar, contribuiu com a escuta, com transcrições e, acima de tudo, com a amizade séria, sincera e necessária.

À Helenice de Araújo Silva pelas inúmeras horas de atenção, cuidado e pela maneira generosa com que se posiciona sempre para contribuir com as grandes e pequenas questões. Leitora assídua e de primeira hora (de textos e de vida).

À Carlinha Simões, Lucas e Celinha pelas valiosas contribuições nos grupos de discussão.

À Meghie pela disponibilidade de sempre.

À Mônica e Hecilda por terem acreditado e caminhado junto comigo no trabalho

desenvolvido com as crianças pequenas da UMEI Juliana.

À professora Magali Castro pela presença constante nos bons e maus momentos.

Obrigado, professora, pelas contribuições e carisma que impulsionam.

À Shirley Aparecida de Miranda e Vanessa Ferraz Almeida Neves por terem acreditado e contribuído com importantes “toques” sobre a pesquisa.

À Bernadete e à Adarlete pela generosidade de sempre e por fazerem parte da minha vida, de maneira tão intensa.

À Valéria, Cris, Cláudio e Renata, da Secretaria do PPGE, pelas tantas gentilezas.

À SMED, em especial agradeço à Isa Terezinha, Elén Elenimar, Teixeira, Leila (núcleo de convênios), Soninha (GEOE), ao Luiz Borges, do gabinete.

À SEE/MG pela concessão da licença com vencimentos, em especial à Elza, secretária da Escola Estadual Professor Cláudio Brandão, pela forma carinhosa com que conduziu todo o processo de afastamento para a realização desses estudos.

Ao Sandro, pelo carinho, pelas calorosas discussões e por indicar tantas pistas quando me julgava meio “perdido”. Agradeço a Deus por tê-lo conhecido, amigo!

Se Deus está nas coincidências, como afirmou Nelson Rodrigues, não foi somente o acaso que me aproximou do professor Luciano Mendes de Faria Filho. Grande mestre!

Intelectual de primeira grandeza que, ao contrário de tantos outros, não deixou a academia ofuscar seus tantos outros talentos e valores. São em exemplos assim que espero continuar espelhando minhas ações e minha vida. Deus te proteja, *Mestre!*

Acima de tudo, obrigado, Deus, pela vida!

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – M.G.” investigou o ingresso e a permanência de professores homens na educação de crianças pequenas em instituições públicas de educação infantil do município de Belo Horizonte. Para tanto, buscou-se entender a gênese do modelo institucional de educação e cuidado de crianças pequenas até culminar com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa Constituição rompeu com a figura do amparo e da assistência presentes nas Constituições anteriores e determinou em seu art. 208 que é dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/1996) inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tornando gratuito esse atendimento. A partir de então, os sistemas municipais de ensino têm sido pressionados a ampliar o atendimento educacional às crianças pequenas. Em resposta, alguns municípios procederam à abertura de concursos públicos, instaurando processos de contratação de docentes com formação específica para atuar nessa etapa da educação básica. O município de Belo Horizonte realizou dois concursos públicos para o provimento do cargo de educador infantil e essa ação propiciou o ingresso de quatorze professores do sexo masculino habilitados a atuarem com crianças de zero a seis anos de idade em instituições públicas – tradicionalmente reconhecidas como lugares essencialmente de atuação de professoras. Portanto, a entrada desses sujeitos nessas instituições não se deu sem tensões e estranhamentos. Utilizando-se, dentre outras, da categoria gênero, buscou-se compreender por meio desta investigação como esses professores do sexo masculino interagem com a educação infantil e com a comunidade escolar. Utilizou-se da metodologia de pesquisa qualitativa e foram realizadas dezenove entrevistas (com professores homens, direções e coordenações das instituições investigadas e com uma gerente pedagógica) e cinco grupos de discussão (com professoras de duas instituições e com as famílias das crianças), totalizando a participação de 47 pessoas na investigação. Por meio da análise dos resultados da pesquisa, é possível afirmar que, ao ingressarem nas escolas, esses docentes homens são “naturalmente” encaminhados para as funções de apoio ou para as turmas de crianças maiores – que, normalmente, demandam menos ações relacionadas ao cuidado corporal. Nesse sentido, uma das principais constatações da dissertação é que, para além do período probatório exigido legalmente, todos os professores homens abordados na pesquisa necessitaram de um tempo para demonstrarem as competências e as habilidades com a educação e o cuidado das crianças pequenas matriculadas nas instituições públicas de educação infantil do município – categorizado, aqui, como período comprobatório.

Palavras chaves: professores homens – educação infantil – gênero – período comprobatório – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

ABSTRACT

This thesis, titled “A study on male teachers in child education and gender relationships at municipal schools in Belo Horizonte – MG” delved into the admission and permanence of male teachers within infant education in public institutions of Belo Horizonte city area. In order to do that, this study sought to understand the foundations of this institutional model of education and child care until its conclusion, with the issuing of Federal Constitution in 1988.

This Constitution broke up with how care and assistance were depicted in previous constitutions and determined, in its 208 article, that it's in the role of the State to provide prekindergarten and kindergarten to children between the age of zero and six. Right after that, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN/9394/1996) embedded child instruction as the first stage of basic education, making this service free of charge.

Since then, municipal schooling systems have been pressed to expand educational service to little children. As a response, some municipalities opened up public contests, issuing procedures for the hiring of skilled teachers to act at this stage of basic education. The municipality of Belo Horizonte held two public contests in order to supply posts of child educator and this action led to the admission of fourteen male teachers, able to work with children between zero and six years old in public institutions – traditionally acknowledged as places where mostly female teachers perform. Therefore, the admittance of these men at those institutions was not made without tension or strangeness.

By the usage, among others, of the “gender” category, we aimed to understand through this study how these male teachers interacted with child education and school community. Qualitative research methodology was used and nineteen interviews were made (with male teachers, directors and coordinators from researched institutions and one pedagogical manager). Also, five discussion groups were made (with female teachers from two institutions and children families), summing up the participation of 47 people in the study.

Through the analysis of research results it's possible to state that, as they enter these schools, male teachers are “naturally” directed to support functions or to older children classes – which, often, used to demand fewer actions related to corporal care.

In this sense, one of the main points of this thesis is that, besides the evaluation period legally demanded, all male teachers comprehended by the study needed some time to show the competences and abilities with education and care with young children enrolled at public institutions in the municipality – categorized, here, as a probationary period.

Keywords: male teachers, child education, gender, probationary period, municipal education network of Belo Horizonte

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização geográfica das instituições de educação infantil em que atuam os professores homens	29
Mapa 2	Localização geográfica das UMEIs	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fachada externa – UMEI localizada no aglomerado da Serra	54
Figura 2	Fachada externa – UMEI localizada na Regional Centro-Sul	54
Figura 3	Parque – UMEI localizada no aglomerado da Serra	54
Figura 4	Fachada externa – UMEI localizada no aglomerado da Serra	55
Figura 5	Área interna UMEI – Cadeiras para bebês e mosaico	55
Figura 6	Fachada externa UMEI – Regional Centro-Sul	55
Figura 7	Grupo de discussão – segmento: professoras da UMEI Cigarra	99
Figura 8	Grupo de discussão – segmento: parentes das crianças	106
Figura 9	Grupo de discussão – segmento pais	113

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Frequência das crianças a creches e pré-escolas	42
----------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conquistas dos direitos das crianças e respeito à infância	40
Quadro 2	Informações sobre os professores do sexo masculino atuando nas UMEIs	57
Quadro 3	Informações sobre os professores do sexo masculino	58

atuando em escolas municipais de ensino
fundamental com turmas de educação infantil

Quadro 4	Informações sobre os professores do sexo masculino atuando em escolas municipais de educação infantil	58
Quadro 5	Composição dos cinco grupos de discussão	98

LISTA DE ABREVIATURAS

AMAS – Associação Municipal de Assistência Social
Art. – Artigo
CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CME/BH – Conselho Municipal de Educação
COEDI – Coordenação Geral da Educação Infantil
DCE – Diretório Central do Estudantes
DNCr) – Departamento Nacional da Criança
DNSHT – Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FAe – Faculdade de Educação
GCPF – Gerência de Coordenação da Política de Formação
GECEDI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GEOE – Gerência de organização
GERED – Gerência de Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFP – International Fellowships Program
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LASEB – Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização na Educação Básica
LBA – Lei Brasileira de Assistência
LDBEN/9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOBH – Lei Orgânica de Belo Horizonte
M.G – Minas Gerais
MIEIB – Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil
MLPC – Movimento de Lutas Pró-creches
ONU – Organização das Nações Unidas
PAP – Projeto de Ação Pedagógica
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação

PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RME/BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SERVAS – Serviço Voluntário de Assistência Social
SIND-Rede – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SIND-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SMED/BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
DNSHT – Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho
SUSPAD – Suspensão do Processo Disciplinar
TPM – Tensão pré-menstrual
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	A imersão no campo e o surgimento da questão norteadora da pesquisa	19
1.2	Reflexões sobre a experiência: primeiras indagações	24
1.3	A escolha dos sujeitos, dos espaços e os procedimentos metodológicos da pesquisa	27
1.4	A realização das entrevistas e dos grupos de discussão	30
2	EM BUSCA DA GÊNESE DO MODELO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.1	A educação infantil: um processo, uma conquista, um campo em construção...	36
2.2	As conquistas em forma de leis: limites e desafios	40
2.3	Educação infantil: a construção histórica do modelo institucional	44
2.4	A educação da criança pequena em Belo Horizonte	47
2.5	O ingresso de docentes do sexo masculino na educação infantil em Belo Horizonte	56
3	TRÊS HOMENS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	60
3.1	Três professores, três modos diferentes de permanecer na educação infantil	62
3.2	Tallys: um professor em permanente trânsito na construção de sua identidade profissional	66
3.3	Natan: um professor adaptado às nuances da educação infantil	80
3.4	Cauã: a resistência como marca da permanência	87
4	A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E FAMÍLIA DAS CRIANÇAS SOBRE A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	96
4.1	Objetivos, métodos e questões norteadoras das discussões	96
4.2	A percepção das professoras sobre homens na docência de crianças	98

	pequenas	
4.3	A percepção de pais e de parentes das crianças sobre homens na docência de crianças pequenas	102
4.4	A percepção das mães sobre a presença de professores homens na educação infantil	113
4.5	“Ser um homem feminino/não fere o meu lado masculino:” sobre o corpo e a sexualidade de professores homens da educação infantil	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE	140
	ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

, Tu. como te chamas, e o homem respondeu, Sou adão, teu primogénito, senhor. Depois, o criador virou-se para mulher, E tu, como te chamas tu, Sou eva, senhor, a primeira dama, respondeu ela desnecessariamente, uma vez que não havia outra. Deu-se o senhor por satisfeito, despediu-se com um paternal Até logo, e foi à sua vida. Então, pela primeira vez, adão disse para eva, Vamos para a cama.

José Saramago - Caim

Apesar de a epígrafe do livro Caim remeter o leitor e a leitora¹ ao princípio da criação da humanidade na perspectiva do cristianismo, não é minha intenção tratar nesta dissertação dos primórdios daquilo que se pode designar como a origem das relações desiguais entre os homens e as mulheres. A tarefa exige investimentos para muito além de uma pesquisa de mestrado. Entretanto, utilizo o fragmento do autor português para realçar que “a fonte das relações desiguais entre os sexos está, no fim das contas, nas relações desiguais entre os sexos”, conforme enfatiza Joan Scott (1995), estudiosa pioneira das relações de gênero (SCOTT, 1995, p. 77).

Neste trabalho, faço emergir questões que atravessaram e ainda atravessam a minha trajetória profissional e que contribuíram e contribuem para uma auto-reflexão² exatamente por dialogarem com inúmeras inquietações situadas no debate sobre as relações de gênero e, mais especificamente, nos modos como tais questões aparecem no campo da educação, particularmente, no campo da educação infantil.

E como não estou autorizado, nem tenho a liberdade para iniciar o texto acadêmico com vírgula ou com letra minúscula, como autores da magnitude de José Saramago fazem em suas ficções, começo dizendo da *palavra*: essa nossa (quase sempre) estranha companheira de jornada. Para tanto, o fragmento do livro Caim contribui com o intento de estabelecer um

¹Em “A dominação masculina”, Bourdieu afirma que a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação e que, tanto na percepção social quanto na linguagem, o gênero masculino se mostra como algo não marcado, de certa forma neutro, ao contrário do feminino, que é explicitamente caracterizado. Apesar de alguns/as autores/as optarem em tratar os sujeitos no masculino e no feminino, utilizando as formas de distinção para os diferentes gêneros e buscando evidenciar o gênero feminino, nessa dissertação – sem desconsiderar que essa também é uma ação política – optei em utilizar apenas a forma genérica, por dois motivos: para tornar o texto mais fluente e por entender que muito mais que a forma, o conteúdo expresso deve repudiar toda espécie de preconceito, discriminação e de opressão. E mais do que o conteúdo de um texto escrito, nossas ações e militâncias devem dar testemunho de que, efetivamente, repudiamos o que torna um sujeito inferior a outro.

² Para aprofundar essa questão, ver Bourdieu “Coisas Ditas” (1990) – Grossi “Trabalho de campo e subjetividade” (1992)

vínculo entre *a palavra e as relações de gênero*: tanto na forma de composição do texto quanto no conteúdo que ela expressa.

Saramago não pretendeu estudar as relações de gênero. Apenas nos faz defrontar, em sua ficção, com questões tradicionalmente relevantes nas relações humanas. A prolixidade posta na fala da mulher aparece nesse mesmo fragmento da epígrafe, acompanhada do advérbio “desnecessariamente”. É como se a primeira dama tomasse a palavra para enfatizar, “sou diferente dele”. Ainda que, para o autor, isso despontasse como redundante e desnecessário. Ao longo da história das relações entre homens e mulheres, essa e tantas outras diferenças serviram para demarcar campos distintos e muitas vezes antagônicos. O conceito de gênero – mesmo tendo despontado entre os estudiosos apenas muito recentemente – servirá para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta (HARAWAY, 1995, p.21).

Trazer, nesta dissertação, alguns elementos que expressam, ao mesmo tempo, similaridades e discrepâncias, a exemplo de sexo-gênero, fêmea-macho, submissão-poder, patriarcado-matriarcado, androcentrismo/feminismo, é uma tentativa de continuar desenrolando esse novelo que a história das relações humanas nos conta sobre a difícil arte de lidar com as diferenças, desde a origem da criação humana.

O conceito de gênero se tornou, particularmente nas ciências humanas e sociais, não apenas um instrumento de análise, mas um instrumento de autoconstrução humana no bojo das relações sociais que devem ser fundadas na justiça e na igualdade, a partir do reconhecimento e do respeito pela diferença. Sem desconsiderar a dimensão biológica, a categoria “gênero” procura romper com a ideia do determinismo biológico no comportamento social ou cultural, conforme será explicitado mais adiante nesse texto. As relações de gênero se configuram como construção sociocultural e estão marcadas por diferentes formas de discurso que não são neutros. Ao contrário, “são influenciados pelas realidades históricas, pelas ideologias e pelos jogos de poder nos quais nasceram e foram interpretados” (GEBARA, 2000). Aliás, a força da linguagem estabelecida nas relações humanas é elemento primordial para a afirmação do masculino como regra e como algo que aparece de forma supostamente natural e representado como norma, conforme afirma Bourdieu (2010), citado na primeira nota desta dissertação.

Não sem motivo, Saramago diz que o Senhor – aqui, grafado com letra maiúscula, como manda a tradição cristã, por se tratar de Deus – num acesso de ira, reconhecendo que

sua obra era imperfeita, pois faltava *ao homem* recursos para o exercício da comunicação verbal “correu para o casal e, um após o outro, sem contemplações, sem meias-medidas, enfiou-lhes a língua pela garganta abaixo”. Ao dar voz a Adão, pela primeira vez, esse por seu turno, de forma peremptória ordena à mulher: “Vamos para a cama”³. O tom imperativo do primeiro patriarca irá, como sabemos, infinitas e reiteradas vezes, perpetuar-se ao longo da história da humanidade e só será, efetivamente, abalado pelo movimento feminista – um dentre tantos outros movimentos sociais de reivindicação de direitos – que tiveram lugar no século XX na França, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, e que se estenderia para outras regiões do mundo.

Esse movimento, protagonizado sobretudo pela elite intelectual e militantes dos partidos políticos de esquerda, desenvolveu-se reivindicando direitos das mulheres em diferentes níveis da vida social. Por meio dele, as feministas desejavam acentuar e debater o caráter das diferenciações entre homens e mulheres baseadas apenas no aspecto biológico. Com o surgimento do conceito de gênero, foi possível explicitar como as características sexuais são compreendidas e representadas, viabilizando maneiras de conduzir o debate para o campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos, conforme salienta Louro (2001).

Dessa maneira, o conceito de gênero será, nessa dissertação, uma importante ferramenta que servirá para destacar as diferenças surgidas nas relações estabelecidas pelos professores do sexo masculino⁴ que atuam junto às crianças pequenas em instituições públicas municipais da cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais com os diferentes segmentos da comunidade escolar. A escolha por esse objeto de estudos tem estreita relação com o meu envolvimento com a educação pública, em especial, com a educação infantil, conforme contextualizo a seguir.

1.1 A imersão no campo e o surgimento da questão norteadora da pesquisa

Ao estabelecer um paralelo entre as afinidades políticas com as tensões teórico-metodológicas que demarcam as pesquisas acadêmicas e científicas, Guacira Lopes Louro

³Em estudos sobre a tradição Cabila, Bourdieu (2010) traz outra explicação para o mito de origem que remete ao princípio do primado da masculinidade.

⁴Ainda que nos pareça, à primeira vista, redundante o emprego das expressões “professores do sexo masculino” e “professores homens”, a opção em mantê-las se justifica pelo fato de que a língua portuguesa tende, de maneira quase natural, em neutralizar o gênero feminino. Ao usar essas formas, pretendo enfatizar que não se trata da mistura dos gêneros.

(2007) afirma que o modo como pesquisamos, como conhecemos e como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas, políticas e afetivas. Miriam Grossi (1992) acrescenta que o gênero do próprio autor da pesquisa interfere na maneira de perceber e interpretar o objeto de estudo. Além do fato de que sou homem e pesquiso outros homens, estive inserido durante muitos anos na militância e no trabalho da e com a educação infantil. Sabe-se que nas instituições de educação infantil (públicas e conveniadas) de Belo Horizonte tem prevalecido a majoritária presença de mulheres e minha inserção como militante e trabalhador em tais espaços – sempre como minoria do sexo masculino – despertou meu interesse em investigar e compreender as tensões que marcam as relações de gênero entre os diferentes segmentos que atuam nessas instituições (comunidade, professoras, diretoras e coordenadoras).

Assim, a questão central desta pesquisa é buscar compreender – sob a perspectiva das relações de gênero – a forma como os professores do sexo masculino da RME/BH interagem com a educação infantil e como a comunidade escolar percebe a presença desses sujeitos no interior das instituições.

Os homens na docência de crianças pequenas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) representam, em termos quantitativos, uma pequena parcela do total de docentes desse campo. Até o início desta pesquisa (2009), havia num universo de 1.837 docentes, apenas 14 professores do sexo masculino atuando na educação infantil. Esses dados não diferem muito do que ocorre também no país; pois uma pesquisa realizada pelo INEP, em 2007, constatou que dentre o total de 336.186 docentes que atuavam na educação infantil no Brasil, apenas 3,4% eram professores do sexo masculino.

Nessa pesquisa, procurei dialogar com os 14 professores do sexo masculino da RME/BH e, inevitavelmente, esbarrei em muitos aspectos da vida pessoal e profissional desses sujeitos⁵. Muitas questões apontadas por eles apresentam notórias imbricações com as relações de gênero. Para melhor compreender o ingresso desses professores na profissão e as relações estabelecidas por eles nos espaços institucionais foram necessários dois investimentos específicos: o primeiro, construir um entendimento sobre a trajetória desses homens na educação infantil, destacando as razões motivadoras do ingresso na função. O segundo, compreender as relações estabelecidas por eles com os outros sujeitos no interior das

⁵ A noção de sujeito empregada nesse texto está em conformidade com a concepção trazida por Stuart Hall (2006) que classifica o sujeito como despossuído de uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para o autor, nossa identidade é, por vezes, contraditória e está em constantes deslocamentos.

instituições. Desta maneira, a pesquisa se estruturou em dois momentos específicos: uma fase exploratória que permitiu conhecer o universo de atuação desses profissionais e estabelecer os primeiros contatos com os mesmos e uma segunda fase em que foram realizadas entrevistas de aprofundamento com os três professores homens selecionados, entrevistas com as direções, coordenações e, por fim, grupos de discussão com as professoras e com as famílias das crianças.

Como já mencionado, a educação infantil no Brasil encontra-se, historicamente, associada à figura feminina e à maternagem⁶. O ingresso dos professores homens – especialmente quando ainda não são conhecidos pela *comunidade escolar*⁷ – como foi possível constatar através dos depoimentos obtidos nessa pesquisa, coloca em evidência um olhar de estranhamento por parte dessa comunidade. De maneira paradoxal, esses docentes têm, de um lado, a sexualidade colocada em suspeição, pois se escolheram essa profissão é porque não são *homens de verdade*⁸; e de outro lado convivem com a indubitável “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005, p. 16).

Outra representação frequentemente produzida a respeito da presença desses docentes na educação infantil é aquela que se aproxima do campo da psicologia e trata de maneira positivada a interação que professores do sexo masculino estabelecem com as crianças pequenas. Nesse caso, prevalece o caráter compensatório quando a criança cria um vínculo mais estreito com uma figura masculina, especialmente se essa criança é privada no ambiente familiar da figura paterna e convive apenas com pessoas do sexo feminino. Desta maneira, a presença masculina é vista como necessária e positiva ao desenvolvimento emocional da criança.

Em outra perspectiva, a Sociologia do Trabalho entende que a presença desses profissionais numa profissão majoritariamente feminina contribui para equacionar outros tipos de diferenças, pois

⁶ O vocábulo maternagem é uma tentativa de tradução para língua portuguesa da palavra “mothering”, que enfatiza as dimensões culturais e históricas da criação de filhos, em contraposição à dimensão biológica da maternidade (CARVALHO, 1999).

⁷ Denomino de comunidade escolar os seguintes segmentos: professoras, diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e gerente regional de educação fazem parte da comunidade interna; a comunidade externa é composta por pais, mães, parentes das crianças – são esses sujeitos que estarão retratados nessa pesquisa.

⁸ Essa afirmativa e suas variações apareceram de maneira recorrente nas entrevistas e nos grupos de discussão.

quanto maior o envolvimento de homens na Educação Infantil, aumentaria a opção de carreira para eles contribuindo para que se desfizesse a imagem de que esta etapa da educação básica é um trabalho apenas para as mulheres, alterando, dessa maneira, a imagem da profissão e, quem sabe, melhorando significativamente os salários e o *status* da carreira (SAYÃO, 2005, p. 16, grifo da autora).

Verifica-se assim que, paradoxalmente, a presença do professor homem em espaços de educação e cuidado de crianças pequenas é vista como algo *fora do lugar* e que, se possível, deve ser evitada. Ao mesmo tempo é entendida como importante no interior das instituições e nas interações estabelecidas nesse mesmo espaço.

No meu caso, a porta de acesso à profissão de professor da educação pública teve estreito vínculo com a educação infantil: no final da década de 1980, coordenei uma creche na região do Barreiro, em um bairro localizado na periferia de Belo Horizonte. Naquela época, as creches estavam sob a égide da Assistência Social e um dos critérios acionados para o ingresso das crianças primava pelo atendimento apenas àquelas crianças provenientes das famílias de baixíssima ou nenhuma renda e/ou que a mãe trabalhasse fora do espaço doméstico. Árduo trabalho e poucos recursos. Para se manter, a instituição contava, em grande medida, com a colaboração da própria comunidade – também carente. As subvenções provenientes dos convênios eram insuficientes e depositadas sempre com muito atraso. Em decorrência, havia problemas de toda ordem: atrasos, por vários meses, nos salários dos funcionários, ausência de comida na dispensa e mudança constante da equipe de trabalho.

Durante alguns anos atuei nessa creche. Contudo, em 1989, ao ser aprovado no vestibular do curso de Letras, para manter minimamente as despesas acarretadas pelo ingresso em um curso superior de iniciativa privada, foi necessário buscar um vínculo empregatício que garantisse um salário contínuo e sem atrasos em seu recebimento. Assim, desliguei-me dessa instituição e desloquei o foco da militância para o movimento estudantil. Atuei no Diretório Central dos Estudantes da PUC-Minas (DCE/PUC-MG) – contratado para as atividades políticas. Após concluir a graduação, em 1993, ingressei na docência da educação básica e passei a militar no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SIND-UTE, constituindo a direção do mesmo por dois mandatos.

Em 2002 fui aprovado em concurso da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e em 2004, ao serem criadas as primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), voltadas para o atendimento à criança desde os primeiros meses de vida, retomei o trabalho com a educação e cuidado de crianças entre zero e seis anos de idade. Após processo seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) fui

coordenar uma das primeiras UMEIs inauguradas em Belo Horizonte, mesmo diante das restrições – de diferentes ordens, inclusive de gênero – por parte de algumas pessoas vinculadas ao quadro gerencial da SMED.

Esse retorno à educação infantil, após outras experiências e formação, propiciou condições de desenvolver um trabalho bem diferenciado daquele realizado na creche comunitária, no final da década de 1980. Na UMEI, havia infraestrutura de ponta, recursos disponíveis para desenvolver o trabalho pedagógico sem preocupações de ordem financeira e professoras habilitadas⁹ e concursadas para o exercício da docência junto às crianças pequenas. Ao contrário da creche comunitária, havia comida farta e de qualidade e verba para os projetos de ação pedagógica (PAP).

No final de 2006, fui selecionado pela SMED para integrar o quadro de profissionais da Gerência de Coordenação da Educação Infantil de Belo Horizonte (GECEDI)¹⁰. Também naquele espaço eu era o único homem em uma equipe composta por dez mulheres. Minhas atribuições consistiam em fazer o acompanhamento sistemático das creches, UMEIS e escolas municipais de ensino fundamental com turmas de educação infantil, administradas pela Regional Oeste. Em seguida, após me desligar da GECEDI, integrei a equipe da Regional Oeste¹¹, também no acompanhamento da educação infantil.

Enfim, estas experiências me permitiram condições objetivas para elaborar um projeto de pesquisa – submetido à avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas e ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP)¹² – e

⁹ A grande maioria das 34 professoras tinha curso superior. A equipe da UMEI era formada ainda por oito auxiliares de serviços gerais (sete mulheres e um homem), por uma coordenadora pedagógica, por mim, inicialmente, respondendo pela coordenação e em seguida pela função de vice-diretor e por uma secretária. Vale ressaltar que o objetivo em contratar um auxiliar de serviços gerais do sexo masculino estava vinculado à necessidade de alguém fisicamente mais forte para o exercício do trabalho pesado.

¹⁰ Exerci, nesta Gerência, o acompanhamento, na Regional Oeste, em 22 creches conveniadas com a PBH, 02 escolas-pólos de Educação Infantil e 04 escolas com turmas de zero a seis anos de idade. Nas demais Regionais da cidade o acompanhamento era feito, nos mesmos moldes, por professoras vinculadas à RME/BH.

¹¹ Há no município nove secretarias de administração regional que funcionam como miniprefeituras: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Pampulha, Oeste, Nordeste, Noroeste, Norte e Venda Nova.

¹² O Programa de Pós-Graduação em educação da PUC-Minas foi implantado em 1998 e credenciado pela CAPES em 1999, na última avaliação trienal (2010) recebeu nota quatro. Já o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program - IFP) vem sendo implementado em 22 países da África, América Latina, Ásia, Oriente Médio e na Rússia, locais onde a Fundação Ford atua. No Brasil, a Fundação Carlos Chagas (www.fcc.org.br) é a instituição responsável pela coordenação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.

possibilitaram conjugar algumas inquietações suscitadas pela minha própria presença na educação e cuidado de crianças pequenas ao recente ingresso desses quatorze outros educadores homens na RME/BH.

1.2 Reflexões sobre o problema da pesquisa: primeiras indagações

Ao longo da minha experiência profissional em instituições de educação infantil sempre percebi estranhamentos pontuais em relação à minha presença nos diferentes espaços. Evidentemente, isso causava constrangimento e uma sensação de que realmente eu era um sujeito *fora do lugar*. Esses sentimentos fizeram emergir vários questionamentos e desencadearam o desejo de elucidar as muitas interrogações que envolvem a atuação de professores do sexo masculino no trabalho com crianças pequenas. Por que há um olhar “enviesado” para esses professores? As professoras se sentem ameaçadas com a presença desses professores homens? O que faz com que eles se sintam “deslocados” nesses espaços institucionais? Como são desfeitos esses deslocamentos? O que pensam as famílias das crianças sobre a presença desses sujeitos nas instituições de educação infantil? Por que há tantas restrições quando a questão está vinculada ao corpo, ao toque, ao banho e à troca de fraldas?

Evidentemente, minhas experiências contribuíram para meu processo formativo e de aquisição de conhecimentos sobre o universo infantil e feminino. O fato de ser homem atuando em um espaço majoritariamente ocupado por mulheres era motivo suficiente para que algumas pessoas me vissem como um *corpo estranho*, um *forasteiro*, um *sujeito fora do lugar*, especialmente nos primeiros meses de trabalho. Essa forma diferenciada de perceber minha presença na instituição alcançou o ponto de extremo rechaçamento quando, em 2004, recebi de uma pessoa ligada à SMED a alcunha de *intruso e aventureiro* e uma mãe me solicitou *encarecidamente* para não dar banho em sua filhinha, pois, na casa dela, nem o próprio marido executava essa tarefa. Todos esses acontecimentos trouxeram questões inquietantes que serviram para muitas reflexões e suscitaram o desejo de aprofundá-las.

Durante o tempo em que atuei na educação infantil, ocupei cargos de coordenação, de direção e de integrante da equipe central e regional da SMED para o acompanhamento às instituições de educação infantil públicas e conveniadas. Ainda que não atuasse diretamente

com a docência de crianças, vivenciei, de forma tão visceral quanto os sujeitos dessa pesquisa – conforme será destacado na análise das entrevistas – as dificuldades e os estranhamentos enfrentados por eles no cotidiano do trabalho.

Hipoteticamente, por ter passado alguns anos trabalhando em instituições públicas de educação infantil, essa imersão no campo já apontava pistas incipientes para as tantas questões suscitadas neste trabalho. A pesquisadora Maria Laura P. B. Franco (2003) afirma que a formulação de hipóteses constitui uma afirmação provisória que pode ser confirmada ou refutada parcial ou integralmente pelos dados analisados. “Trata-se de uma suposição que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados fidedignos” (FRANCO, 2003, P. 47).

Se há alguns anos a pesquisa em ciências sociais e humanas exigia um distanciamento entre o pesquisador e o seu objeto de estudos – por acreditar que tal distanciamento levaria o pesquisador à apreensão objetiva e neutra da realidade social – na atualidade, mesmo existindo a crítica de que a pesquisa qualitativa não apresenta padrões de objetividade, rigor e controle científico, cientistas sociais como Max Weber, Pierre Bourdieu e Howard Becker recusam a suposta neutralidade do pesquisador e propõem que ele tenha consciência da interferência de seus próprios valores na seleção e encaminhamento do problema estudado (GOLDENBERG, 1999, p. 44-45).

Assim, as questões que nortearam essa dissertação vinculam-se, indiscutivelmente, ao meu desejo de compreender, sob a perspectiva das relações de gênero, a forma como professores do sexo masculino constroem, ou não, suas identidades profissionais em instituições públicas municipais de educação infantil. Para tanto, a pesquisa explicita as percepções dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar – e dos próprios professores do sexo masculino – sobre a relação que esses homens estabelecem com as pessoas e com as atividades relacionadas ao cuidado e à educação da criança pequena. Analisando essas percepções, procurei destacar os desafios e os limites enfrentados por esses professores homens no fazer cotidiano e também as implicações que as relações de gênero acarretam no exercício da docência. Em síntese, tendo por centro os professores homens, a pesquisa procura enfatizar os desafios e limites enfrentados por eles no cotidiano do trabalho realizado nas instituições de educação infantil e destaca as implicações ocasionadas em decorrência das relações estabelecidas com e entre os diferentes sujeitos.

Assim, ainda que o foco da pesquisa estivesse voltado para os homens que atuavam diretamente na docência de crianças pequenas, entendi como de crucial importância dar voz a outros sujeitos (gerente pedagógica, diretoras, coordenadoras, professoras, família) que estão diretamente envolvidos no cuidado e na educação das crianças nas instituições públicas em que esses professores homens trabalhavam. Em razão dos procedimentos metodológicos e por exigir outro tipo de tratamento que difere daquele destinado aos adultos, as crianças não foram ouvidas nessa pesquisa. Tal lacuna se justifica por ausência de condições objetivas e pelas opções feitas na própria construção da pesquisa e do seu objeto.

Importante reiterar que estatisticamente a inserção de professores do sexo masculino na educação infantil é muito pequena, mas tem inspirado vários pesquisadores, dentre outros é possível destacar os trabalhos de Marília Pinto de Carvalho (1999), Nailde Ramalho (2002), Frederico Assis Cardoso (2004), Deborah Thomé Sayão (2005), Janaína Rodrigues Araújo (2006), Wesley Lopes da Silva (2006), Benedito Gonçalves Eugênio (2008) e José Luiz Ferreira (2008). Esses estudos corroboram, em grande medida, com os dados dessa pesquisa, entretanto, diferentemente da realidade da RME/BH, em que há poucos docentes homens na educação infantil, Ramalho (2002), Eugênio (2008) e Ferreira (2008) constataram que no norte de Minas, no interior da Bahia e da Paraíba, respectivamente, especialmente em razão da falta de oportunidade de empregos, esse quadro é diferente. Esses autores apontam que nessas regiões há um considerável número de docentes do sexo masculino atuando na educação de crianças pequenas.

O pequeno percentual de professores homens em creches e pré-escolas da RME/BH representa uma *novidade de gênero* que se vincula às recentes conquistas no campo das políticas para a infância. Em especial, ao reconhecimento da educação infantil como direito, consagrado na Constituição de 1988 e ao fato de a legislação atribuir ao Poder Público Municipal a responsabilidade de ofertar vagas em creches e pré-escolas. Desde 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, os sistemas municipais de ensino têm sido pressionados a ampliar o atendimento às crianças pequenas. Em resposta, alguns municípios procederam à abertura de concursos públicos, instaurando processos de contratação de docentes, com formação específica para atuar nessa etapa da educação básica. Cabe destacar que o ingresso dos professores homens na RME/BH iniciou em 2004, logo após a realização do primeiro concurso público para o cargo de educador infantil.

1.3 A escolha dos sujeitos, dos espaços e os procedimentos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação foram entrevistas e grupos de discussão. As entrevistas foram feitas com os professores homens que se dispuseram a contribuir. Após entrevistá-los, foram selecionados três professores para o aprofundamento das questões. Em seguida, foram realizadas entrevistas com uma diretora, com duas vice-diretoras, três coordenadoras pedagógicas e uma gerente pedagógica da GERED. Para não restringir o foco dessa pesquisa à escuta desses profissionais apenas, outras pessoas foram também ouvidas, através de grupos de discussão: professoras e os parentes das crianças (mães, pais e outros parentes), conforme detalhado no quadro VII.

A escolha por investigar os professores da RME/BH se justificou pelas seguintes razões: a) por ser atribuição do município a incumbência de oferecer a educação infantil, com prioridade para a oferta do ensino fundamental, conforme definição da LDBEN/9394, de 1996, em seu art. 11; b) por ter um número de instituições relativamente pequeno, se comparado aos estabelecimentos de ensino da rede privada; c) pelo fato de que a implantação do Programa Primeira Escola permitiu expandir o atendimento à criança de zero a seis anos no município; d) a criação do cargo de educador infantil exigiu a realização de concursos públicos que permitiram o ingresso de homens para o exercício da docência na educação infantil.

Antes da definição de que a pesquisa recairia apenas na rede pública municipal, realizei levantamento do número de professores do sexo masculino nas creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Dentre as 195 creches conveniadas, encontrei e entrevistei os dois professores que atuavam na docência de crianças pequenas: um deles na Regional Oeste e outro na Regional Noroeste. Esses sujeitos representam 0,2% dos docentes da rede conveniada. Número bem menor que o de professores homens existente na rede pública de educação infantil do município.

Ainda que tal investimento não figurasse na dissertação, foi possível constatar nesse levantamento que há um considerável número de homens exercendo outras funções nas creches (auxiliar administrativo, auxiliar de serviços gerais, servente, vigia, motorista, auxiliar de secretaria, auxiliar de manutenção, cozinheiro, *office boy*, auxiliar de escritório, recepcionista, jardineiro etc.). Isso significa que também nas creches os homens estão “autorizados” a exercerem algumas funções – sem os já mencionados estranhamentos – e

outras, como a docência, por exemplo, ficam sob a responsabilidade das professoras. Tais funções são socialmente mais aceitas do que as de homens no exercício da docência. A contratação de homens para o exercício dessas funções parece não apresentar restrições ou interdições, ainda que, em muitos casos, exista também o contato direto com as crianças pequenas. Por opção metodológica e em função do tempo para a realização da pesquisa, definimos focalizar apenas os professores homens da rede pública municipal de educação infantil de Belo Horizonte.

Para localizar os professores lotados nas 53 UMEIS¹³, 13 escolas de educação infantil e 29 escolas municipais de ensino fundamental com turmas de educação infantil solicitei à Gerência de Organização Escolar (GEOE) uma listagem com os dados desses sujeitos e a partir dessas informações realizei contatos, por telefone, com treze dos quatorze professores homens da RME/BH, pois um estava licenciado do trabalho por motivo de estudos. Foi marcado, então, com cada um deles a realização das entrevistas preliminares. No mapa abaixo, é possível visualizar o número de professores do sexo masculino lotados em cada regional.

Observa-se a presença de professores homens atuando na educação infantil em sete das nove regionais administrativas de Belo Horizonte¹⁴, como pode ser observado no mapa abaixo. Vale destacar que nessas regionais não há mais que um educador homem exercendo a docência em cada instituição. Um fato tão raro que “seria o mesmo que cair dois raios no mesmo lugar”, conforme expressou um dos entrevistados da pesquisa.

¹³ Número relativo ao ano de 2009. Ao longo da pesquisa há alteração no número de UMEIs.

¹⁴ Existem nove regionais administrativas no município, conforme mapa acima, que funcionam como subprefeituras e dentro da cada uma dessas estruturas existe em funcionamento, dentre outras, uma gerência regional de educação.

Localização, por regional, da presença de homens na educação infantil em Belo Horizonte:

REGIONAL	Nº DE PROFESSORES	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA
Barreiro	2	
Centro-Sul	3	
Leste	2	
Nordeste	2	
Noroeste	1	
Norte	2	
Oeste	-	
Pampulha	-	
Venda Nova	2	
TOTAL	14	

Mapa 1: Localização da presença de homens na educação infantil de acordo com as regionais de atuação

Ainda que a intenção inicial fosse selecionar para o aprofundamento nesta pesquisa professores de cada um dos três espaços públicos municipais de educação infantil de Belo Horizonte (UMEIs, escola do ensino fundamental com turmas de educação infantil e escolas municipais de educação infantil), em virtude das similaridades entre a escola de educação infantil e as UMEIS, definimos por focalizar dois professores das UMEIS (um com atuação no primeiro ciclo da infância, lotado na Regional Norte e outro com atuação no segundo ciclo, lotado na regional Barreiro)¹⁵. O professor de escola municipal de ensino fundamental com turmas de educação infantil (lotado na Regional Leste) foi escolhido em função da singularidade que representa esse espaço educacional: poucas turmas de crianças entre quatro e cinco anos de idade em meio a várias turmas de crianças que frequentam o ensino fundamental.

¹⁵ Em Belo Horizonte, conforme documento preliminar intitulado “Desafios da formação: proposições Curriculares da Educação Infantil/Rede municipal de educação e creches conveniadas com a PBH”, de 2009, a educação infantil se divide em dois ciclos: o primeiro ciclo, de zero a três anos e o segundo ciclo de três a seis anos de idade.

1.4 A realização das entrevistas e dos grupos de discussão

Heloisa Szymanski (2002) constata que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que são postas em jogo as percepções do outro e as do próprio entrevistador, bem como as expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações de quem está envolvido nessa interlocução. Essa autora informa que:

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz - o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2002, p.12).

Evidentemente, como afirma Huberman (2000), a pessoa que mais sabe do que ocorreu em sua trajetória profissional é ela própria, pois foi quem a viveu. Assim também, a maneira como essa pessoa irá definir as situações com que se viu confrontada desempenha um papel importante na explicação do que se passou. No caso das entrevistas produzidas com esses professores da educação infantil – e ainda dialogando com as explicações desse mesmo autor – há também uma inegável contingência no funcionamento da memória. A recordação do passado é menos uma reprodução do que criação, resultando numa tentativa de colocar ordem em acontecimentos constituídos de uma outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, Huberman (2000) destaca que uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao passado e de fazê-lo à luz do que se produziu desde então até o presente.

Dessa maneira, é necessário destacar que no processo de interlocução, o entrevistado seleciona o que deseja expressar em consonância com a projeção que ele tem dos objetivos postos pelo entrevistador. Assim, dialogar com os outros segmentos da escola representou uma maneira de explicitar pensamentos diferenciados, ora referendando os relatos apresentados pelos três professores focalizados na pesquisa, ora trazendo outras contribuições e/ou refutando o que esses professores haviam afirmado. Dessa forma, participaram pessoas com os mais diferentes vínculos com esses sujeitos: professoras, diretoras, coordenadoras, vice-diretoras, gerente regional de educação, pais, mães e outros parentes das crianças.

Em função da interação estabelecida com os diferentes sujeitos e suas subjetividades, as entrevistas preliminares e o roteiro prévio ganharam contornos diferentes: algumas entrevistas foram mais demoradas; outras, feitas em tempo mais reduzido. Antes de dar início a cada uma delas, os entrevistados preencheram um questionário semiestruturado com perguntas pessoais e profissionais. Procedimento adotado também nos grupos de discussão. O trabalho de campo iniciou em meados de abril e finalizou no final de dezembro de 2010, após o início das férias escolares. As entrevistas, em média, foram realizadas em 50 minutos e os grupos de discussão, em virtude do número de participantes, em torno de uma hora.

As entrevistas realizadas com doze professores homens que atuavam na educação infantil da RME/BH permitiram conhecer: a) as razões que levaram esses sujeitos à escolha da profissão docente; b) os pontos positivos e negativos que eles veem no exercício da docência com crianças pequenas; c) como se estabeleciam as relações interpessoais com os demais sujeitos da instituição (direção, professoras, crianças, auxiliares de serviços gerais, comunidade, famílias das crianças, dentre outros); d) as diferenças mais significativas na execução das atividades desenvolvidas por eles e por professoras; e) os estranhamentos ou discriminações percebidos por esses professores no exercício das atividades docentes; g) o cotidiano do trabalho.

Ao fazer o cruzamento das informações obtidas pelas entrevistas, nota-se que todos os professores vivenciaram um período de adaptação ao espaço institucional – chamarei esse tempo de *período comprobatório*. Esse período se estabelece em função das características do próprio espaço de atuação e de seus diferentes sujeitos. Nota-se que os professores mais velhos apresentaram necessidade de um tempo maior para efetivar essa adaptação e, em alguns casos, essa adaptação não ocorria.

A idade média dos professores homens que atuam com crianças pequenas na RME/BH é de 39 anos. Tomando por base essa média de idade, constatei que incide sobre os professores homens com mais de 39 anos uma maior inadequação com a instituição e com pessoas ou grupo de pessoas que participam desse espaço institucional. Exemplos:

Moisés – 56 anos de idade – dentre os demais professores era o mais antigo na RME/BH, seis anos no exercício do cargo de educador infantil. Ele não atuava diretamente com as crianças e estava em uma função denominada por ele mesmo de apoio-geral. Ao ser convidado a

participar dessa pesquisa, alegou não ter o que dizer, pois havia “caído na educação infantil de *paraquedista*¹⁶”, sugeriu que eu procurasse pelo Natan, um professor mais novo.

Cauã – 50 anos de idade – atuava há quase seis anos como educador infantil e respondia a processo na corregedoria. Desde o seu ingresso na escola em que trabalhava, enumera inúmeros problemas com as diferentes direções e com pessoas vinculadas à GERED.

Tallys – 44 anos – atuava na RME-BH havia pouco mais de dois anos e já havia passado por três instituições diferentes e tentava se adequar à terceira.

Antonny – 43 anos – alegou ter ingressado na educação infantil por uma questão política e pelo desejo de conhecer o funcionamento da RME/BH. Esse professor ficou apenas alguns meses e exonerou-se da função¹⁷.

Guilherme – 42 anos – com pouco mais de um ano na RME/BH, assumiu a coordenação de uma UMEI. Com esse professor não foi possível aprofundar as questões propostas em função de suas respostas evasivas e desfocadas das questões de interesse da pesquisa.

Fábio – 39 anos – há cinco anos atuava no cargo de educador infantil. Ficou evidenciado em sua entrevista que mesmo estabelecendo uma boa relação com as crianças e com as famílias, as relações internas com algumas colegas de trabalho não se configuravam como das mais amistosas. Segundo afirmou, o último pleito eleitoral para escolha da direção da UMEI em que ele trabalhava contribuiu para acirrar ainda mais essas diferenças.

Os professores da RME/BH com idade inferior a 39 anos que atuavam com as crianças pequenas deixaram entrever em seus depoimentos que os estranhamentos são muito menores e que o processo de adaptação no espaço institucional ocorre de maneira mais abreviada e mais tranquila.

Foi possível observar também que todos esses sujeitos, sem exceção, passaram pelo crivo das demais profissionais das instituições – ênfase, todas do sexo feminino – e pelo olhar vigilante e avaliativo das famílias das crianças. Eles necessitaram de um período para comprovar as habilidades e capacidades para o exercício da docência de crianças pequenas,

¹⁶ O termo está posto como enunciado pelo referido professor.

¹⁷ Antonny alegou sentir grande satisfação em atuar com as crianças do berçário, entretanto, como informado pela direção, esse professor – o único com o curso de Mestrado – foi aprovado em concurso público federal e permaneceu pouco tempo na função de educador infantil da RME-BH.

especialmente com as crianças de zero a três anos de idade e, mais do que com os meninos, esses professores precisaram comprovar que estavam aptos para o exercício das ações rotineiras relacionadas aos cuidados corporais com as crianças do sexo feminino.

Após a seleção dos três professores homens (Tallys, Natan e Cauã) – o detalhamento dos critérios será tratado no capítulo três – realizei, nas respectivas instituições de atuação desses sujeitos, entrevistas com as vice-diretoras, com uma diretora, com as coordenadoras pedagógicas e com uma gerente pedagógica de uma das regionais de educação do município. Essas entrevistas foram fundamentais para a percepção dos diferentes olhares sobre a presença e a atuação desses professores nas instituições.

Para finalizar o trabalho de campo, realizei grupos de discussão com as professoras das duas UMEIs – aqui chamadas de UMEI Coruja e UMEI Cigarra¹⁸ – e com as famílias das crianças (pais, mães e parentes), tentando privilegiar um segmento por instituição, separadamente. Para realizar os grupos de discussão, contei com o auxílio de algumas pessoas que se encarregaram dos registros das falas e do suporte técnico.

No total, foram realizadas 24 entrevistas individuais: uma com cada um dos 12 professores do sexo masculino; cinco entrevistas com os três professores selecionados (uma com Natan, duas com Tallys e duas com Cauã); duas entrevistas com as vice-diretoras e duas com as coordenadoras pedagógicas (UMEIs Coruja e Cigarra) e, separadamente, foram realizadas entrevistas com a diretora e coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental com turmas de educação infantil¹⁹) e, por fim, uma entrevista com a gerente pedagógica de educação da regional Norte.

Os cinco grupos de discussão agregaram 28 pessoas, conforme mencionado no quadro VII: dez professoras, quatro pais, quatro avós, um avô, uma irmã e oito mães. Dessa forma, 47 pessoas participaram dessa pesquisa. Cabe destacar que foram adotados todos os procedimentos prescritos pelo Comitê de Ética na Pesquisa da PUC-Minas e resguardadas as

¹⁸ Para evitar nomear essas duas instituições de UMEI I e UMEI II e tentando preservar as identidades das mesmas, optei por esses dois nomes. A justificativa pela escolha é em virtude de que na primeira UMEI habitava um casal de corujas – os professores juntamente com as crianças desenvolvem, inclusive, um projeto sobre essas aves; já na outra UMEI, a escolha por designá-la de cigarra é em função de que havia uma árvore no terreno da instituição que recebia quase sempre a visita das cigarras com as quais as crianças se encantavam. Natan trabalhava na UMEI Coruja e Tallys na UMEI Cigarra.

¹⁹ Do mesmo modo que foram nomeadas as duas UMEIS (Coruja e Cigarra), essa escola municipal de ensino fundamental que atende turmas de crianças da educação infantil será denominada de Escola Pombo, pois, conforme salientou Cauã, essa ave faz a alegria da criança durante as atividades fora de sala.

identidades de todos os participantes por meio de codinomes escolhidos por eles próprios. Todos assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e a autorização para o uso de imagens.

As entrevistas com os professores homens aconteceram nos locais indicados por eles: em suas residências, em locais próximos às instituições em que trabalhavam, nas próprias instituições. As entrevistas com as vice-diretoras e coordenadoras e os grupos de discussão com as professoras e com as famílias das crianças foram realizados nas instituições e a entrevista com a gerente pedagógica foi realizada na GERED-Norte.

Essa introdução teve por objetivo situar o leitor a respeito dos motivos que me conduziram a este estudo e também sobre as questões norteadoras da investigação; apresento, ainda, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa e a metodologia usada para o desenvolvimento da mesma.

Estruturei a dissertação em mais três capítulos que antecedem uma breve conclusão:

Balizado por importantes estudos que discutem as questões relacionadas ao atendimento das crianças de zero a seis anos, no segundo capítulo destaco as conquistas obtidas para o campo da educação infantil, oriundas das organizações e lutas sociais que contribuíram para a consolidação de medidas efetivas que minimizassem a precarização a que a educação infantil esteve submetida ao longo da história.

Focalizo no terceiro capítulo os três docentes selecionados para o aprofundamento das questões propostas nesta dissertação, articulando as discussões obtidas através de entrevistas ao campo teórico e às análises dos dados.

O capítulo 4 apresenta a percepção de dez professoras e de dezoito parentes das crianças sobre a presença dos professores homens na educação infantil. O propósito desse capítulo foi fazer emergir os diferentes posicionamentos sobre o ingresso e a permanência de homens na docência de crianças pequenas. Para tanto, a dinâmica dos grupos de discussão priorizou, além do diálogo com as professoras, segmentos específicos das famílias das crianças (pais, mães e demais parentes).

Perpassam por estes dois últimos capítulos as contribuições dos vários professores homens entrevistados e das demais pessoas que se dispuseram a contribuir com a pesquisa: gerente de educação, diretoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas.

Para finalizar, apresento algumas reflexões sobre as contribuições da pesquisa e indico alguns elementos para futuros estudos sobre a temática.

2 EM BUSCA DA GÊNESE DO MODELO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 A educação infantil: um processo, uma conquista, um campo em construção...

O objetivo deste capítulo é, primordialmente, situar a política de educação infantil em Belo Horizonte e o ingresso de professores do sexo masculino no cargo de educador infantil. Para situar o atendimento das crianças pequenas em creches e pré-escolas desse município, fez-se necessário expandir o foco e, brevemente, fazer uma incursão sobre a luta por creches no Brasil e os avanços obtidos no campo, pois a tarefa de indagar o sentido da inserção de homens na docência de crianças pequenas exige a explicitação das condições históricas que permitiram a chegada desses sujeitos a um espaço majoritariamente ocupado por mulheres.

Ainda que seja necessário avançar na fomentação de políticas relacionadas ao cuidado e à educação das crianças pequenas, é possível afirmar que, nas últimas décadas, não apenas em Belo Horizonte, mas também em outras regiões do país, houve um declínio acentuado da precarização desse atendimento. Destacamos dois fatores que contribuíram para fazer avançar as discussões em torno da educação infantil: a mobilização dos movimentos sociais e os novos ordenamentos jurídicos: a Constituição Federal, de 1988 (CF); o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN).

A educação infantil só foi efetivamente integrada à educação básica a partir de 1996, após promulgada a atual LDBEN (Lei N°. 9394) que, em seu artigo 4º, preconiza que o Estado tem dever com educação escolar pública e que essa será efetivada mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) também destaca em seu artigo 53 o direito da criança de até seis anos de idade à educação em creches e pré-escolas. Juntamente com a LDBEN/9394, o ECA representa importante instrumento no campo da educação e do cuidado da criança pequena. Dessa forma, nos últimos 20 anos, as históricas reivindicações da sociedade civil pelo direito da educação da criança pequena alcançaram espaço e legitimidade no debate político e social.

As lutas sociais e os avanços em forma de leis foram essenciais para a ampliação do atendimento à criança de zero a seis anos de idade, em espaços educativos exteriores à família e, conseqüentemente, contribuíram também para a abertura de concursos públicos em alguns municípios brasileiros. Em Belo Horizonte, na RME/BH, a realização de dois concursos públicos para o cargo de educador infantil foi a porta de ingresso de professores homens nesta etapa da educação básica. Não existem registros da presença de homens na docência de crianças pequenas em instituições públicas municipais de Belo Horizonte no período que antecede esses dois concursos.

Para entender o significado da inserção de docentes do sexo masculino nesta etapa da educação básica – historicamente constituída pela presença de mulheres – é preciso reconhecer a existência de um longo e lento processo de lutas que culminou no reconhecimento do direito da criança de zero a seis anos de idade ao atendimento em espaços educacionais públicos. A memória desse percurso oferece pistas que permitem ao leitor compreender as ambigüidades e tensões que caracterizaram a conquista do direito da criança à educação pública.

Foram inúmeras as lutas travadas por creches no Brasil. Dentre outros, pode-se destacar a luta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que se articula em torno de 26 fóruns estaduais e um fórum distrital de educação infantil. Como movimento social suprapartidário, o MIEIB, juntamente a outros tantos movimentos sociais, desde 1999, tem atuado na defesa dos direitos das crianças à educação infantil pública, laica, gratuita e de qualidade. Ao longo desse período de intensas atividades, esse Movimento não apenas ampliou a participação dos fóruns estaduais, congregando esforços em busca do fortalecimento de educação infantil como política pública de qualidade, como também se constituiu como importante espaço de formação continuada de seus participantes.

Assim, para os integrantes do MIEIB, reivindicar a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos torna-se tarefa permanente, garantindo a efetiva integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas de ensino, pelo direcionamento efetivo e transparente de aportes financeiros, pelo respeito às normas de funcionamento dessas instituições, pelo compromisso de supervisão e, sobretudo, pela exigência de formação adequada dos profissionais de educação infantil com o devido e consistente embasamento conceitual (MIEIB, 2002, p.8).

Desta maneira, os avanços e conquistas obtidos para o campo da educação infantil no Brasil não se constituem como benesses governamentais, ainda que, como destaca Isabel Oliveira e Silva e Livia Maria Fraga Vieira (2008), hoje, cada vez mais, governos e

organizações não governamentais – muitas delas apoiadas por organismos internacionais – têm se mobilizado no sentido de assegurar a oferta das condições objetivas para que a educação infantil deixe de ser uma política de assistência e se integre à Política Nacional de Educação. Essas conquistas são frutos da intensificação das lutas, dos debates e da mobilização da sociedade civil organizada, embora ainda não representem a superação dos desafios que permeiam essa etapa da educação básica.

No Brasil, as ambiguidades e a história de precariedades da educação de crianças pequenas, especialmente a educação destinada aos filhos e filhas das camadas populares, revelam facetas que expressam os inúmeros desafios que já foram superados e os que ainda precisam ser equacionados. Apoiado em estudos produzidos no campo da educação, apresento abaixo alguns elementos que contribuem para a compreensão do processo histórico que culminou na elaboração do modelo institucional desse atendimento vigente na esfera pública.

Ao acompanhar a trajetória de incorporação das creches na política social brasileira, Vieira (1986) demonstra que a oferta de creche foi a resposta dada por alguns setores da sociedade, especialmente aqueles ligados ao empresariado no início do século XX, às reclamações da população. Era a forma de resolver, de maneira precária, um problema que assolava as famílias, em especial as mães, que necessitavam contribuir, financeiramente, com o sustento da casa e dos filhos.

Essa autora afirma que o setor têxtil foi o primeiro a ocupar a força de trabalho das mulheres em grande escala e é nessa indústria que surgem as primeiras formas de assistência aos filhos das trabalhadoras. O aparecimento de creches nas empresas inicia na última década do século XIX e surge por iniciativa de proprietários das indústrias que necessitavam da mão de obra feminina em suas fábricas. Alguns empresários, conhecidos como “pais dos pobres”, dentre outras concessões, com as devidas deduções nos vencimentos de seus operários, forneciam creches, jardins de infância, armazéns, igrejas, restaurantes de companhias, casas e assistência médica – como forma de complementar a baixa remuneração dos trabalhadores.

Segundo Vieira (1986), o Departamento Nacional da Criança (DNCR)²⁰, criado em 1940, e a Legião Brasileira de Assistência (LBA)²¹, criada em 1942, foram as instituições que

²⁰O DNCR foi extinto em 1970 e durante a sua existência foi considerado o supremo órgão de coordenação das atividades relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência.

²¹Em 1974 essa instituição foi absorvida pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). Em 1991, sob a gestão de Roseane Collor, foram feitas inúmeras denúncias de desvios de dinheiro dessa instituição e em 1995 ela foi extinta, no primeiro dia do governo Fernando Henrique Cardoso.

mais de perto cuidaram das questões relacionadas às creches. O DNCr centralizou a política de assistência à mãe e à criança no Brasil por mais de 30 anos e a atuação mais significativa da LBA na área de creches foi o lançamento do Projeto Casulo²², em 1977. Tanto uma instituição quanto a outra funcionavam basicamente como repassadoras de recursos para as creches.

As creches, nesse período, tidas como “um mal-necessário”, apesar de apresentarem problemas de ordem organizacional, desajustamento moral e econômico, eram indispensáveis para a liberação das mulheres de classes populares para o exercício de atividades remuneradas fora do âmbito familiar.

A creche nesse período foi útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas. Ela era um recurso ligado à pobreza. A ela recorriam as mulheres forçadas a trabalhar: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas e mulheres casadas que contribuía com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar (VIEIRA, 1988).

O Estado reconhecia que, apesar de todos os problemas no funcionamento, as creches representavam condições indispensáveis à sobrevivência das crianças, sendo indispensáveis para a manutenção das mães no trabalho. Por outro lado, a expansão do atendimento às crianças só se efetivava diante da filantropia, através de indivíduos possuidores de fortuna ou por iniciativa de instituições particulares.

Somente a partir da década de 1960, começou a esboçar um conceito mais positivo do atendimento às crianças feito pelas creches. Ainda assim, esses espaços são vistos como um lugar de compensar carências. Em 1969, o Ministério do Trabalho, através do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT) estabeleceu normas para a instalação de creches nos locais de trabalho e para a realização de convênios com creches distritais. No entanto, passados mais de 15 anos, uma pesquisa realizada pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo constatou que das 60.000 empresas paulistas que se enquadravam na exigência legal, apenas 38 mantinham creches nos locais de trabalho.

²² O objetivo do Projeto Casulo era o de atender o maior número de crianças com reduzido custo operacional para proporcionar às mães tempo livre para o ingresso no mercado de trabalho.

2.2 As conquistas em forma de leis: limites e desafios

(...)

As leis não bastam. Os lírios não nascem

da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se

na pedra

Carlos Drummond de Andrade

Assim como no poema “Nosso Tempo”, lançado em 1945 - quando os horrores da 2ª guerra angustiavam a humanidade – Carlos Drummond de Andrade expressou as decepções e dores de uma época triste e sombria. Esses mesmos versos, metaforicamente, contribuem para ilustrar os avanços surgidos sob a forma de leis, que por si só não bastaram para resolver os problemas relacionados à educação pública, gratuita e de qualidade para o universo das crianças pequenas que demandavam e ainda demandam vagas em instituições públicas do país.

Apesar de incontestes, os avanços legais não são suficientes para que os direitos da criança à educação infantil se efetivem por completo. Como afirma Marcos César de Freitas (2002), as carências infantis são de toda ordem e estão diretamente associadas à questão do desenvolvimento econômico. São carências de múltiplos aspectos que se colocam para além das leis, exigindo uma necessária e contínua mobilização da sociedade para que, de maneira efetiva e universal, as crianças pequenas possam usufruir do processo de formação e socialização com qualidade. Na mesma direção, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, ao prefaciar o livro “Educação infantil no coração da cidade”, de Isabel de Oliveira e Silva (2008), ratifica a potencialidade da educação infantil na formação integral das crianças e na produção de relações sociais mais positivadas:

A educação e o cuidado com as crianças pequenas é um tema fundamental porque nele se encerram os aspectos mais espinhosos do chamado “processo civilizador”. O lento e árduo exercício de controle e autocontrole, conforme descrito por Norbert Elias, tão necessário à passagem do mundo da natureza para o mundo da cultura, depende, em grande medida, dos processos educacionais, sobretudo nesse momento da vida humana (SILVA, 2008, P. 14).

Cynthia Alessandra Terra (2008), ao fazer uma incursão pelo processo histórico de conquistas dos direitos das crianças e afirmação do conceito de infância em termos universais, elenca outros instrumentos legais que contribuíram para garantir à criança pequena a condição de sujeito de direitos e para torná-la detentora de cidadania. O quadro a seguir, baseada na pesquisa realizada por essa autora, apresenta uma síntese desses instrumentos:

AS CONQUISTAS DOS DIREITOS DA CRIANÇA E RESPEITO À INFÂNCIA	
Ano	Ocorrência
1802	O embrião dos direitos da infância começou a surgir na Inglaterra, com a publicação da Carta dos Aprendizes, onde havia limitações ao trabalho da criança – como a estipulação da carga horária máxima de 12 horas diárias e a proibição do trabalho noturno.
1924	A Liga das Nações, preocupada com a vulnerabilidade das crianças na Primeira Guerra Mundial, adotou uma declaração que preconizava cuidados e assistência especiais para a maternidade e a infância
1946	Foi criado o Fundo Internacional de Emergência para as Crianças (UNICEF) como mecanismo de ajuda multilateral à infância, destinado a socorrer as crianças e adolescentes dos países vítimas da Segunda Guerra Mundial.
1948	Foi proclamada pela ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual estão especificados os direitos da infância.
1953	O UNICEF foi transformado em Agência Especializada do Sistema da ONU para auxiliar a infância pobre do terceiro mundo.
1959	A ONU proclama a Declaração Universal dos Direitos da Criança. A criança adquire visibilidade e especificidade como sujeito de direitos. Nessa Declaração há o reconhecimento da necessidade de proteção especial ao desenvolvimento físico, mental e espiritual da criança, o direito ao nome e à nacionalidade, o direito à educação gratuita, ao lazer e à proteção, o direito à alimentação, habitação e saúde adequados, entre outros. Estabelece também que todas as crianças são iguais e têm os mesmos direitos, sem distinção de cor, raça, sexo, religião, origem social ou nacionalidade; todas elas têm direito de serem compreendidas e protegidas, com garantias do pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.
1990	Em Jomtien, na Tailândia, os participantes da <i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos</i> reconhecem que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário e proclamam que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Quadro 1: Conquistas dos direitos das crianças e respeito à infância. Fonte: (TERRA, 2008).

Os acontecimentos registrados pela autora explicitam a preocupação em proteger e preservar a criança da violação de seus direitos essenciais, imputando aos adultos a responsabilidade em retirar a criança da invisibilidade e torná-la distinta de seus pais e familiares.

Esses registros apontam que, desde o início do século XIX até o final do século XX, a proteção da criança e sua infância permanece contingenciada por interesses que ultrapassam o que está expresso nesses documentos universais.

Apesar dessas prescrições, muitas crianças continuam alijadas de direitos básicos, como foi constatado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990. Na declaração mundial sobre educação para todos, aprovada nessa conferência, dentre outras, destacou-se a seguinte realidade: mais de 100 milhões de crianças, das quais

pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário. No artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade – os participantes dessa Conferência enfatizaram que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos e para que isso ocorra é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Norberto Bobbio (1992), ao argumentar sobre o processo de conquistas de direitos, defende que os direitos do homem são direitos históricos: eles nascem em certas circunstâncias e avançam de forma gradual. São resultados das lutas por liberdades e contra velhos poderes; são conquistados “não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 1992). De maneira análoga, esse pensamento de Bobbio serve para maior compreensão das lutas históricas da educação no Brasil.

A educação como direito de todos e, em especial, a educação infantil como direito das crianças com menos de seis anos de idade é uma conquista recente e ainda se constitui em lacuna quase intransponível para muitas gerações de meninos e meninas, haja vista a notória situação de privação desse direito vivida pela criança do campo²³. Essa restrita oferta da educação infantil para significativa parcela da população mais pobre é um fenômeno que tem perdurado ao longo dos séculos em nosso país. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), referente ao ano de 2009, conforme tabela abaixo, apontam que o acesso de crianças de zero a três anos de idade à educação infantil ainda é muito restrito no Brasil²⁴, conforme pode ser verificado na tabela abaixo:

Frequência das crianças a creches e pré-escolas (1992/2009)								
Faixa etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
zero a três	-	-	7,5	7,4	8,1	8,7	9,2	10,6
quatro a seis	54,1	57,8	53,5	53,8	56,3	57,9	60,2	65,6

²³ Setores da sociedade têm se mobilizado para minimizar esse tipo de privação dos direitos das crianças. Com o objetivo de agregar a contribuição da Região Sudeste às discussões ocorridas nas outras regiões do País e contribuir para a elaboração de orientações curriculares para a educação infantil do campo, em outubro de 2010, na UFMG, sob a coordenação das professoras Isabel de Oliveira e Silva e Maria Isabel Antunes, foi realizado um seminário para tratar de tal questão.

²⁴ Disponível no site do Ipea.

Frequência das crianças a creches e pré-escolas (1992/2009)								
Faixa etária	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
zero a três	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1	18,4
quatro a seis	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8	81,3

Tabela 1: Frequência das crianças a creches e pré-escolas

É possível perceber na análise dos dados dessa tabela que há progressivos aumentos no número de atendimentos nas duas faixas, com poucos recuos em relação ao ano anterior (isso ocorre apenas na faixa de zero a três quando há diminuição do atendimento em 1996 e em 2005; já na faixa de quatro a seis anos, o atendimento diminui apenas em 2005). Entretanto, o percentual de crescimento entre uma faixa de idade e outra se dá de maneira desigual: o atendimento das crianças de zero a três é bem menos significativo.

Como é possível observar, em 2009, a taxa de frequência das crianças entre zero e três anos às creches era de apenas 18,4%, um percentual considerado baixo, tendo em vista a taxa de 30% prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 2006. Além desses dados, essa mesma pesquisa aponta também que o acesso às creches é desigual entre as crianças de diferentes regiões; entre as da zona urbana e da zona rural; entre as brancas, pretas ou pardas e entre as de famílias mais pobres e mais ricas. Quando as crianças de zero a três anos são comparadas de acordo com a localização de seus domicílios ou com a renda de suas famílias, as desigualdades são ainda maiores.

Essa mesma pesquisa também aponta que se se consideradas as crianças da zona urbana, 20,2% frequentavam creche em 2009, todavia, na zona rural, essa taxa cai para 8,8%. Apenas 11,8% das crianças do quinto de renda mais baixo (ou seja, dos 20% mais pobres) frequentavam creche, enquanto entre o quinto de renda mais elevada essa taxa era de 34,9%. A diferença de acesso também é pronunciada entre as regiões, especialmente entre o Sul e o Norte. No Sul, 24,1% das crianças frequentavam creche em 2009 e no Norte apenas 8,2%. Também existe desigualdade, embora em um grau menor, na frequência a creches por crianças brancas (19,9%) e as pretas ou pardas (16,6%). Além disso, observa-se que essas desigualdades vêm se mantendo ao longo do tempo. (Fonte PNAD/IBGE).

Pode ser observado que, assim como ocorre com as outras etapas da educação pública, em que nem sempre quem efetivamente precisa usufrui o direito, com a educação infantil não

é diferente. As crianças também, em conformidade com suas procedências, cor de pele, condição sócioeconômica, são preteridas desse direito. São mais ou são menos contempladas com o atendimento que, à priori, deveria ser direito de todas.

Ainda assim, percebe-se uma lenta e progressiva inserção de crianças pequenas na educação infantil, especialmente em equipamentos públicos. Esse é o resultado das lutas e organização da sociedade e dos novos ordenamentos, surgidos a partir da década de 1980. De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (1998), a Constituição Federal de 1988 apenas incorporou a si algo que já estava presente nos movimentos sociais, pois a sociedade sempre atribuiu importância à educação infantil em espaços institucionais e a legislação apenas respondeu às enormes pressões dos diferentes movimentos sociais, dentre elas as lutas das mulheres por creches.

2.3 Educação infantil: a construção histórica do modelo institucional

Cury (1998) enfatiza que a Constituição de 1988 representou um marco histórico para a redefinição doutrinária e lançamento de princípios para a implementação de políticas para a infância e rompeu com a figura do amparo e da assistência presente nas Constituições anteriores. As Constituições que precederam a atual ora traziam a expressão “amparo à infância”, ora se omitiam quanto à questão do atendimento à criança pequena. Para exemplificar, Cury (1998) destaca que a Constituição de 1937, de forma incisiva, preconizava que para a infância, *à qual vier faltar recursos*, o Estado deverá providenciar cuidados especiais e que portanto, a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é cuidado e não dever, é amparo e não direito.

Fato é que até a promulgação da atual Constituição Federal, a criança esteve ausente das ações políticas como sujeito de direitos. As referências à criança pequena só apareciam na legislação de forma indireta. Segundo Cury (1998), o Decreto nº 16.300, de 1923, que regulamentava o trabalho feminino, garantia às mães direitos como: repouso de 30 dias antes e 30 dias depois do parto, permissão para amamentar os filhos durante a jornada de trabalho; providências para que as empregadas, sem prejuízo do trabalho, pudessem dispensar cuidados aos filhos; obrigação de instalação de creches ou salas de amamentação próximas dos locais em que as mães prestavam serviços. Evidentemente, a preocupação contida nos textos legais

não se vinculava diretamente a uma política de atendimento à criança recém-nascida, mas dentro da lógica capitalista, contemplava primordialmente o direito da mãe trabalhadora.

Segundo Vieira (1986), apenas em 1932, através do Decreto de nº 21.417 é que surgiu um instrumento jurídico para regulamentar o trabalho da mulher, considerando a sua condição de mãe e de gênero. Esse decreto determinava a instalação de creches nos estabelecimentos onde trabalhassem pelos menos 30 mulheres, acima de 16 anos, e a criação de dois intervalos diários, de 30 minutos cada, para que as mães pudessem amamentar o filho de até seis meses de idade. No campo das relações de gênero, esse instrumento jurídico definia também que todo trabalho igual deveria corresponder a salário igual, sem distinção de sexo.

Após 1940, além de intervir na questão das creches, criando dispositivos legais na CLT para a sua instalação nos locais de trabalho, a cargo do empregado, o Estado procurou instituir, a nível do aparato técnico-burocrático, órgãos que centralizassem a assistência à mãe e à criança no Brasil. As creches, integrando uma política de proteção à maternidade e à infância, estiveram referidas às instituições da área de saúde e assistência social, criadas na década de 40 (VIEIRA, 1988).

Isa T. F. Rodrigues da Silva (2002) chama atenção em sua dissertação de mestrado para essa ausência de referência à criança na legislação. Até a década de 1980, segundo essa pesquisadora, a obrigatoriedade do atendimento à criança em creches constava somente da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada em 01 de maio de 1943. A preocupação centrava-se nas mulheres, em função da produção extraída do trabalho que elas executavam. Para exemplificar, em seção intitulada “Da proteção à maternidade”, a CLT trata a questão da seguinte maneira:

Art. 397 – O Sesi, o Sesc, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternas e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.

Art. 399 – O ministro do Trabalho conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações.

Art. 400 – Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias, durante o período da amamentação, deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária.

Essas determinações se restringiam apenas às mulheres operárias com menos de 40 anos de idade que tivessem filhos com menos de seis meses de vida. Portanto, para o poder público, a creche e a pré-escola eram assuntos de menor relevância e poderia ficar sob o encargo dos empregadores ou da iniciativa privada. Ao longo dos quase 60 anos de vigência da CLT, segundo Silva (2002), ocorreram inúmeras irregularidades no cumprimento desses

dispositivos, quase sempre invisibilizados pela insuficiência de fiscalização e irrisórias multas aplicadas aos empregadores.

Como já mencionado, é a partir da década de 1980 que a educação infantil passou a se configurar como direito da criança com a promulgação da Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Essas leis explicitam o direito à educação para as crianças de zero até seis anos de idade, com recursos públicos. No entanto, após mais de 20 anos da promulgação da Constituição Federal, parte significativa das crianças brasileiras, conforme visualizado no quadro II, continua alijada do direito à creche.

Existem ainda hoje inúmeros obstáculos que impedem a universalização do atendimento da criança pequena em instituições públicas, tais como: a ausência de política de financiamento; a falta de iniciativa do poder público para expandir a rede pública e conveniada de atendimento; o despreparo técnico dos executivos municipais para implementar uma política de atendimento. Como assegura Rosenberg (1995), boa parte dos gastos do setor público não é revertido para a população que mais necessita de seus benefícios; ou seja, fica de fora da divisão do bolo um enorme contingente de brasileiros situados nos estratos de renda mais baixos. No caso das crianças, elas continuam sendo tratadas como objeto de tutela em detrimento da sua condição de sujeito de direitos. Para Isabel de Oliveira e Silva (2008),

No Brasil, a efetiva proteção do direito das crianças de 0 a 6 anos no âmbito do sistema de ensino depende ainda da ampla mobilização da sociedade e da sua transformação em política pública, localizando-a no contexto da luta política. A efetivação do direito à creche e à pré-escola enfrenta a enorme heterogeneidade de condições nas diversas regiões do Brasil, tanto no que se refere às condições materiais como em relação à qualificação profissional e propostas educativas presentes nas instituições de atendimento (SILVA, 2008, p. 60-61).

Dessa maneira, percebe-se que apesar dos avanços legais, a escassez de recursos públicos para financiamento da educação infantil impede que, efetivamente, as conquistas sejam traduzidas para a prática, ou conforme explicitado por Norbert Bobbio (1992), existe um distanciamento entre o direito proclamado e o direito protegido e efetivado.

A educação da criança pequena nos últimos 40 anos no Brasil vem passando do domínio privado para o domínio público, atingindo principalmente as crianças maiores de três anos de idade, moradoras dos centros urbanos. A década de 1970 é emblemática nesse movimento. Para Isabel de Oliveira e Silva e Livia Maria Fraga Vieira (2008), a criação de

creches comunitárias nas periferias dos grandes centros urbanos, vinculada à expansão da oferta pública de vagas para as crianças das classes populares em idade pré-escolar e a expansão de pré-escolas particulares (ou jardins de infância) destinados às crianças das elites, filhas das camadas mais intelectualizadas (e de maior renda), são elementos que se juntam para caracterizar a disseminação da oferta da educação infantil nas grandes cidades.

Para Regina Célia Dias (1997), a trajetória dos jardins da infância muito se diferencia das creches. A origem deles vinculava-se a um objetivo claramente educacional pedagógico e estreitamente vinculado ao “setor privado da educação pré-escolar, voltado às crianças de classe média e alta”. Já as creches, vinculadas às lutas por melhores condições de vida que marcaram o final da década de 1970 e início da década de 1980, representaram uma conquista do direito das mulheres trabalhadoras. Para essa autora, com o aumento do desemprego e da pobreza, os problemas relacionados à criança pequena tornaram-se mais visíveis e passaram a integrar a agenda de lutas da população que se organizava nos bairros para reivindicar não apenas creches, mas também água, esgoto, transporte.

2.4 A educação da criança pequena em Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, no final da década de 1970 e início da década de 1980, eclodiram amplos movimentos de mães trabalhadoras, apoiados por associações comunitárias e/ou de mulheres, comunidades eclesiais de base, movimento pela anistia, militantes de partidos políticos de esquerda e estudantes universitários, reivindicando espaços que oferecessem cuidado e educação para seus filhos e filhas.

Analisando a carência de instituição pública para o atendimento da criança pequena na região metropolitana de Belo Horizonte, Isa T. F. Rodrigues da Silva (2002) relata que, em alguns bairros da região industrial, os problemas relacionados à repetência e à evasão nas escolas públicas, assim como o grande número de crianças em idade escolar fora da escola, mobilizaram a população a organizar pré-escolas comunitárias, com o objetivo de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental. Posteriormente, as pré-escolas comunitárias incorporaram o atendimento em horário integral, como já realizado pelas creches, permitindo às mães trabalhadoras ausentarem-se de casa por um período maior.

Nesse cenário de efervescência dos movimentos sociais é que surge o Movimento de Lutas por Creches, atualmente denominado de Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC)²⁵. Inicialmente, o MLPC voltava a sua ação para a criação e expansão de creches nos locais de trabalho e de moradia. A partir da expansão do número de creches espalhadas pelo município, o Movimento passou a atuar na defesa das creches comunitárias instaladas nos bairros de periferia do Belo Horizonte.

Silva (2002) afirma que, para sensibilizar as diferentes instâncias políticas, o MLPC lançava cartas à comunidade e, logo após, as encaminhava ao governador do Estado, ao prefeito, às secretarias estaduais e municipais, à Legião Brasileira de Assistência de Minas Gerais (LBA), ao Serviço Voluntário de Assistência Social (SERVAS), dentre outros. O objetivo era chamar a atenção para a importância das creches, considerando o direito das crianças de se desenvolverem de forma saudável; a necessidade das mães trabalhadoras de se ausentarem de casa por longos períodos para o exercício de atividades remuneradas e por entender, ainda, que cabia ao Estado assegurar o acesso aos serviços e equipamentos coletivos à população. Como resposta, o Estado procurava silenciar esses movimentos, buscando apoio e legitimidade nas instâncias da sociedade civil, como uma forma de conter essas demandas, oferecendo serviços de baixa qualidade, barateados através do aproveitamento de recursos e esforços das populações locais (SILVA, 2002).

Com o aumento das pressões sociais e com a organização e o fortalecimento do MLPC, em 1983 inicia-se o estabelecimento de convênios entre a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e as creches comunitárias. Nesse período, as creches firmaram-se tanto como espaços de liberação das mulheres para o trabalho extradomiciliar, quanto como espaços de mobilização e organização social. Inicialmente, conforme salienta Silva (2002), foram credenciadas apenas 17 creches que, juntas, atendiam em torno de 720 crianças no município.

Essa mesma autora destaca que as primeiras creches apresentavam características de atendimento que se assemelhavam ao modelo familiar. O trabalho com crianças, geralmente realizado em espaços domiciliares, improvisados e pouco adequados ao atendimento coletivo, era realizado pelas denominadas crecheiras ou educadoras. Essas mulheres não mantinham vínculo empregatício com as creches e realizavam trabalho voluntário ou recebendo pequenas

²⁵ Para melhor detalhamento sobre o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), ver Dias (1995), Veiga (2001), Silva (2002), Silva (2003, 2008).

gratificações. O fato de não terem experiência com o magistério ou formação específica para o trabalho institucional com crianças contribuía para que elas pautassem o trabalho nas próprias referências como mães ou pelas lembranças fragmentadas do período em que frequentavam a escola. Desse modo, a atuação delas oscilava entre as referências familiares e as tentativas de reprodução do modelo escolar.

Nas décadas de 1980 e 1990, mais onze escolas para o atendimento exclusivo da educação infantil foram inauguradas em Belo Horizonte. Em 1991, de acordo com os dados fornecidos pelo IBGE, havia no município 267.168 crianças entre zero e seis anos. Apenas 4.259, entre quatro e seis anos, estavam matriculadas na rede pública municipal.

A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOBH), promulgada em 1990, ratifica os princípios da gratuidade e da oferta de creches e educação pré-escolar para as crianças de até seis de idade, também estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Na LOBH está previsto que o ensino obrigatório, como direito público subjetivo, nas instituições de educação infantil é de responsabilidade da administração municipal (§ 4º, art. 159). De acordo com essa lei, fica atribuído ao município a responsabilidade de dar todo o suporte para funcionamento das creches (art. 159), com destinação de recursos necessários à sua conservação, manutenção e vigilância e à aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos (art. 161).

A partir de 1995, com a implantação da política pedagógica denominada de Escola Plural²⁶, os mesmos eixos e diretrizes que orientavam a organização das escolas de ensino fundamental foram estendidos para a educação infantil e, em novembro de 2000, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) – órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo – aprovou e publicou a Resolução CME/BH nº. 001/2000 que estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de educação, apresentando concepções, formas de funcionamento e indicadores de qualidade. Tal resolução dispõe sobre os princípios e fins da educação infantil, sobre a proposta pedagógica e o regimento escolar, sobre os espaços, as instalações e os equipamentos, sobre os profissionais, sobre a autorização de funcionamento, credenciamento e supervisão.

²⁶ Implantada pela PBH em 1995, tendo como reflexo os diversos movimentos de renovação pedagógica ocorridos na década de 1990 e dialogando com as inovadoras experiências pedagógicas que já ocorriam em algumas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, a Escola Plural abria espaço para uma nova compreensão sobre o processo de ensino/ aprendizagem e sobre as formas de condução desse processo, considerando as fases de desenvolvimento do ser humano.

Em agosto de 2002 foi instituído, via portaria 056/02 da SMED, um grupo de trabalho que se encarregaria de apresentar ao executivo uma proposta de expansão e funcionamento da educação infantil para o município. Essa equipe elaborou o documento “Estudo técnico para ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”, com os seguintes eixos: rede física, funcionamento escolar, organização escolar; custo; rotina de atendimento, seguido de considerações finais.

Até esse período, o atendimento de parcela significativa das crianças que frequentavam a educação infantil em Belo Horizonte era realizado por instituições privadas. Conforme constatado por Vilanova (2010 *apud* Dalben *et al.*), em 2001 havia na capital 882 estabelecimentos de educação infantil, sendo que 91% eram privados. Apenas 171 possuíam convênio com a Prefeitura, o que abrangia 18.237 crianças de zero a seis anos, ou seja, 34% do total de matrículas na educação infantil do município de Belo Horizonte. Segundo essa autora, em 2003 o atendimento foi de apenas 7.749 crianças nas instituições públicas de educação infantil.

A expansão do atendimento às crianças pequenas em Belo Horizonte até o ano de 2003 se deu, principalmente, por meio dos convênios entre a Prefeitura e as creches comunitárias e o atendimento na rede pública se restringia às crianças de quatro a seis anos. De acordo com Pinto (2009), em 2003, ano que antecedeu a inauguração das primeiras instituições da rede própria, eram atendidas pela rede pública municipal 3.439 crianças nas escolas de educação infantil e 3.952 nas escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil.

Em recente pesquisa realizada por Mércia Noronha Pinto (2010), sobre o trabalho docente na RME/BH, a secretaria municipal de educação, daquele período, Maria do Pilar Lacerda de Almeida e Silva, relatou que o grupo de trabalho instituído pela portaria 056/02 realizou inúmeras reuniões até a definição da carreira, do projeto arquitetônico e pedagógico e da gestão das instituições que, posteriormente, seriam denominadas de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Essas instituições estariam vinculadas a uma escola municipal e o diretor dessa escola seria também quem se responsabilizaria pelas UMEIs. Cada instituição teria um coordenador pedagógico vinculado à rede municipal e escolhido com base

na experiência em educação infantil²⁷ (PINTO, 2009).

Seis meses após a conclusão do trabalho desse grupo de trabalho, a PBH encaminhou à Câmara Municipal um projeto de lei criando a carreira do educador infantil para atuar exclusivamente na educação infantil. Os docentes ingressariam nessa carreira, via concurso público, desde que tivessem formação mínima em nível médio, modalidade normal.

Visando à ampliação do atendimento das crianças de até cinco anos e oito meses na rede pública municipal de educação, através da criação das UMEIs e dessa nova carreira, o governo municipal promulgou a Lei nº 8.679/2003 e criou o “Programa Primeira Escola”. Essa iniciativa representou avanços para a política de atendimento das crianças pequenas e ampliou os direitos da população de Belo Horizonte, especialmente da população mais vulnerável. Ainda assim, em virtude de contradições geradas pela criação da carreira de educador infantil – diferente da carreira do professor municipal – há registros de inúmeras ocorrências de enfrentamentos entre o executivo municipal e os representantes dos educadores infantis (SIND-Rede). Documentos e pesquisas recentes (Estudo técnico para ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, 2002; Educação Infantil em Debate, PBH/SMED, 2002; PINTO, 2009; VILANOVA, 2010) informam que até mesmo a própria equipe interna da SMED enfrentou dificuldades para propor a nova carreira. No entanto, para viabilizar o projeto do executivo municipal de expandir o atendimento às crianças de zero a seis anos, a solução encontrada foi a constituição dessa nova carreira:

Para viabilizar esse atendimento é preciso reduzir custos, garantindo a qualidade que sempre foi defendida. Para isto, as possibilidades que estão sendo estudadas são: a criação de um outro cargo específico para a educação infantil com formação em nível médio na modalidade Normal para quem for ingressar na carreira, ou a alteração no atual plano de carreira para os professores a partir do próximo concurso. [...] se a opção for a de criação de um novo cargo (assistente, agente, ou auxiliar da Educação Infantil) o concursado será um profissional formado em magistério, portanto professor, como aqueles que a Rede possui e que muito contribuíram e contribuem com a boa qualidade da educação municipal. (Educação Infantil em Debate, PBH/SMED, 2002, p. 2-3).

Com a implantação do Programa Primeira Escola, além de executar o que está prescrito na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/9394 de 1996, o município passou a

²⁷ Foi a partir dessa definição que fui escolhido para atuar como coordenador de uma das primeiras UMEIs inauguradas na cidade e logo em seguida, com a mudança da política, assumi o cargo de vice-diretor da mesma.

priorizar o atendimento das crianças vulneráveis da cidade, em sua rede própria: 70% das vagas são preenchidas por crianças pertencentes às famílias em situação de vulnerabilidade social; 20% das vagas são preenchidas através de sorteio público e 10% das vagas são reservadas para as famílias que moram no entorno da instituição, conforme orientações sobre a organização do quadro de turmas, processo de inscrição e matrícula de crianças nas escolas da Rede Municipal de Educação (RME) e nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs).

Conforme aponta Vilanova (2005), o Programa Primeira Escola propiciou mecanismos para a implementação de algumas inovações significativas para a educação infantil da capital, tais como: construção de UMEIs; atendimento das crianças de zero a três anos em tempo integral; aumento do número de vagas para as crianças de três a cinco anos em turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental e criação do cargo de educador infantil.

Em 2004 foram inauguradas as primeiras 15 UMEIs. Em 2010, nas nove regionais administrativas de Belo Horizonte, foram contabilizadas 59 UMEIs, assim distribuídas:

Localização geográfica das UMEI's

REGIONAL	Nº DE UMEIs	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA
Barreiro	9	
Centro-Sul	8	
Leste	4	
Nordeste	10	
Noroeste	8	
Norte	9	
Oeste	3	
Pampulha	3	
Venda Nova	5	
TOTAL	59	

Mapa 2: Localização geográfica das UMEIS - Por regional

Se comparado às várias décadas em que a educação infantil recebeu tratamento secundário por parte das políticas públicas ou em que esteve sob a responsabilidade apenas da

iniciativa privada, alguns problemas estruturais já foram sanados ou estão em fase de serem minimizados. Mesmo reconhecendo que para atingir um patamar satisfatório no atendimento à totalidade das crianças que necessitam de creches e pré-escolas públicas, é possível contabilizar grandes avanços. Em Belo Horizonte, de acordo com o número 18 do Jornal Família-Escola, editado trimestralmente pela SMED, a PBH mantém convênio com 195 creches privadas comunitárias e/ou confessionais que recebem um repasse equivalente a 70% de suas despesas e a rede própria é composta por 13 escolas municipais de educação infantil, 56 UMEIs e por 29 escolas de ensino fundamental onde funcionam turmas de educação infantil. Em 2010, as instituições próprias e conveniadas da PBH atendiam, juntas, um total de 40.097 crianças²⁸.

Nesse mesmo informativo, a PBH afirma reconhecer o direito da criança à educação de qualidade e enfatiza que as UMEIs foram cuidadosamente planejadas e projetadas como espaços propícios ao bem-estar e ao desenvolvimento das crianças de zero a seis anos: ambientes iluminados naturalmente, ventilados e coloridos; móveis adaptados ao tamanho das crianças e o material utilizado visa a alegrar e a encantar a criança, despertando a curiosidade infantil. Destaca, também, que, para esse atendimento, dentro do conceito de educação inclusiva, os prédios foram planejados para garantir acessibilidade e segurança para todos (Jornal Família-Escola, 2010).

Apresento algumas fotografias de UMEIs onde atuam os professores homens que foram retratados nesta investigação:

²⁸ É importante registrar que, ao longo da pesquisa, os números foram redimensionados. Por meio de informação, via e-mail, da Gerência de Rede Física Escolar, em 03 de março de 2011, já havia 59 UMEIS em funcionamento no município de Belo Horizonte, conforme poderá ser observado no quadro III.



Figura 1: Fachada externa – UMEI localizada no Aglomerado da Serra



Figura 2: Fachada externa – UMEI localizada na regional Centro-Sul

ARQUIVO DO PESQUISADOR



Figura 3: parque de UMEI localizada no Aglomerado da Serra

ARQUIVO DO PESQUISADOR



ARQUIVO DO PESQUISADOR

Figura 4: Fachada externa- UMEI localizada na regional Centro-Sul



Figura 5: Área interna - UMEI – cadeiras para bebês e mosaico



ARQUIVO DO PESQUISADOR

Figura 6: Fachada externa - UMEI

A ampliação de vagas em instituições da rede própria e conveniada, apesar de significativa, não representa atendimento para o universo das crianças que necessitam da educação infantil pública no município. Ainda são comuns as listas de espera por vagas nessas instituições. Em algumas regiões da cidade há demanda por vagas para crianças de todas as faixas de idade, especialmente para as crianças entre zero e três anos. Para atender as crianças desse primeiro segmento, observando suas peculiaridades e exigências, é necessário que haja menos crianças por turma, sob a responsabilidade de maior número de profissionais. Mesmo que essa particularidade não signifique justificativa para a não oferta de vagas, esse custo elevado contribui para aumentar também o número de crianças nas listas de espera.

A carreira do educador infantil, como já anteriormente enfatizado, representa o nó-

górdio da ampliação do atendimento à educação infantil em Belo Horizonte, pois como afirma Pinto (2009), é perceptível a precarização do trabalho evidenciada pela criação dessa carreira, com salários inferiores à do professor público municipal. Ainda que o educador infantil execute as mesmas funções que os professores públicos municipais, já que esses podem atuar nas instituições de educação infantil, os docentes concursados para esse cargo recebem salários inferiores aos dos professores municipais. Para essa autora, isso tem contribuído para gerar tensão e formas individuais de resistência como o absenteísmo, o adoecimento e a rotatividade dos profissionais.

2.5 O ingresso de docentes do sexo masculino na educação infantil em Belo Horizonte

De acordo com levantamento feito junto à SMED, 1.837 educadores infantis ingressaram nas instituições públicas municipais de educação infantil de Belo Horizonte, através dos dois concursos públicos realizados nos anos de 2003 e 2008. Dentre eles, 14 educadores do sexo masculino: dez professores foram lotados nas UMEIs, três em escolas municipais que atendem turmas de educação infantil e apenas um em escola de educação infantil.

Foram feitas algumas tentativas para incorporar nessa investigação todos esses educadores do sexo masculino, no entanto, desses 14 professores lotados nessa RME/BH, foi possível aplicar questionário semi-estruturado e entrevistar apenas doze. Em seguida, o aprofundamento das questões tratadas pela pesquisa foi feito com três desses professores. Os relatos de todos eles trazem questões importantes para compreender a presença de homens na docência de crianças pequenas e no processo interativo com os demais segmentos desse campo marcadamente feminino. Desta forma, na análise dos dados retomo algumas falas obtidas através das várias entrevistas, não restringindo apenas aos três professores focalizados. O ponto central de convergência entre eles é o fato de que todos atuam com crianças pequenas, numa mesma rede pública municipal e têm na docência de crianças pequenas a principal fonte de renda. Na análise dos dados, outras semelhanças e diferenças também serão destacadas.

Todos os professores homens pesquisados fizeram concursos públicos para o

cargo de educador infantil, entretanto, no momento dessa pesquisa, exerciam funções diferentes no interior das instituições: professor-referência (aquele que permanece a maior parte do tempo com uma mesma turma); professor do apoio (aquele que faz rodízio em diferentes turmas) e coordenador pedagógico.

Para preservar o anonimato dos entrevistados solicitei que cada um escolhesse o nome de uma criança da própria instituição. Apenas um desses professores, por optar em não participar da pesquisa, não escolheu o nome pelo qual seria identificado²⁹. Esse educador afirmou ser deficiente visual e executar na instituição uma “espécie de apoio-geral”. Ao negar participar da pesquisa, ele foi categórico “não tenho muito o que dizer para você, pois caí aqui de paraquedista”. Outro educador optou por escolher um nome feminino: Júlia.

Os quadros abaixo permitem visualizar algumas outras informações sobre esses 14 professores lotados na RME/BH:

QUADRO 2

PROFESSORES DO SEXO MASCULINO ATUANDO NAS UMEIS – BELO HORIZONTE						
Regional	Nome	Tempo de atuação com a educação infantil	Formação	Idade	Faixa etária atendida	Estado civil
Barreiro	Moisés	06 anos	Magistério	56	Apoio geral	Divorciado
	Natan	05 anos	Pedagogia/Pós-graduação	31	Apoio 01 ano	Casado
Centro-Sul	Antonny	01 ano	Pedagogia/Mestrado	43	4 a 10 meses	Solteiro
	Gabriel	06 anos	Pedagogia	38	4 anos	Solteiro
	Igor	01 ano	Pedagogia	31	3 anos	Solteiro
Leste	Jirã	05 anos	Letras e Pedagogia	36	Apoio	Divorciado
Nordeste	Guilherme	01 ano	Pedagogia/Letras e Comunicação	42	Coordenador pedagógico	Casado
Norte	Tallys	02 anos	História - inconcluso	44	02 anos	Casado
	Fábio	05 anos	Pedagogia – Pós-graduação	39	Apoio	Casado
Venda Nova	David	05 anos	Teologia e Filosofia	31	02 anos	Solteiro

Quadro 2: Informações sobre os Professores do sexo masculino atuando nas UMEI's

²⁹ O nome dele foi escolhido por mim, pois enquanto aguardava as idas e vindas dele no espaço escolar, Moisés, uma criança de cinco anos, conversou longamente comigo e contou a história da escolha de seu próprio nome

QUADRO 3

PROFESSORES DO SEXO MASCULINO ATUANDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL, COM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – BELO HORIZONTE						
Regional	Nome	Tempo de atuação com a educação infantil	Formação	Idade	Faixa etária atendida	Estado civil
Leste	Cauã	05 anos	Pedagogia e Direito (em curso)	50	Apoio	Solteiro
Noroeste	Leonardo	01 ano	Pedagogia	27	Apoio	Solteiro

Quadro 3: informações sobre os Professores do sexo masculino atuando em escolas municipais de ensino fundamental com turmas de educação infantil

QUADRO 4

PROFESSOR DO SEXO MASCULINO ATUANDO EM ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – BELO HORIZONTE						
Regional	Nome	Tempo de atuação com a educação infantil	Formação	Idade	Faixa etária atendida	Estado civil
Venda Nova	Júlia	05 anos	Geografia e Pedagogia (inconcluso)	35	Apoio	Solteiro
Nordeste	- ³⁰	05 anos	-	32	-	-

Quadro 4 : informações sobre os Professores do sexo masculino atuando em escola municipal de educação infantil

Importante destacar que, apesar de o edital do concurso público exigir apenas formação em nível médio, dos doze educadores que foram entrevistados, dez concluíram a graduação, dentre eles nove são formados em Pedagogia. Um interrompeu o curso de História na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e outro trancou matrícula no curso de Geografia. Na Pós-Graduação: três professores frequentavam curso de especialização³¹, *Lato-Sensu*, e um havia concluído o Mestrado em Educação na UFMG. Dos doze professores, três possuíam formação em mais de um curso superior e outro, além da formação em Pedagogia, frequentava no período da noite o curso de Direito em uma faculdade particular.

Desses doze sujeitos, quatro eram casados, um era divorciado e sete eram solteiros. Dentre eles, sete tinham filhos e a média de idade desses docentes era, à época da pesquisa, de 39 anos.

Inúmeras perguntas foram suscitadas antes e no decorrer deste trabalho sobre a presença desses professores homens na educação infantil. Sem dúvida, outras tantas ainda surgirão. Parte dessas indagações será tratada nos próximos dois capítulos nos quais serão

³⁰ Esse professor, à época da pesquisa de campo, estava licenciado da rede municipal de educação por motivo de estudos.

³¹ O curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização na Educação Básica – LASEB é uma parceria entre a UFMG e RME/BH. Abarca cinco áreas de atuação: alfabetização e letramento, educação matemática, história da África e culturas afro-brasileiras, juventude e escola e educação infantil

analisadas as entrevistas produzidas com esses professores, com as direções/coordenações das instituições e as discussões produzidas com as professoras e com famílias das crianças (pais, mães e demais parentes).

2 TRÊS HOMENS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Os três professores homens selecionados para o desenvolvimento e aprofundamento dessa investigação apresentaram características muito distintas entre si no que diz respeito à adequação nos espaços institucionais e nos processos interativos com as demais profissionais, com as crianças e as famílias dessas. Verifica-se também que o processo de adaptação e de aceitação (ou não) dos demais professores homens entrevistados, lotados nas instituições de educação infantil da RME/BH, não ocorre de forma homogênea e nem sem conflitos. A adaptação de cada um tem intrínseca relação com suas características pessoais, com o perfil das comunidades nas quais as instituições estão inseridas e com o perfil dos outros profissionais. Desta maneira, tendo como referência os três professores selecionados na pesquisa, mas sem desconsiderar as falas e percepções dos demais professores homens entrevistados, apresento neste capítulo algumas considerações sobre o processo de adequação desses professores homens aos espaços institucionais de educação infantil.

Para tanto, a conceituação de gênero proposta por Joan Scott (1995) terá papel central na análise por nos permitir compreender a natureza das relações estabelecidas entre a comunidade escolar e os professores homens que lidam diretamente com crianças pequenas, provocando incômodos e estranhamentos. Para Scott (1995), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86).

É importante destacar que os estudos de gênero têm tratado em maior escala das questões relacionadas às mulheres, no entanto, a noção de gênero não se limita ao feminino apenas. Ao contrário, indica “construções culturais” e oferece condições para distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos a mulheres e a homens (SCOTT, 1995). Portanto, é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros e “ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens” (LOURO, 2001, p.22).

Ao chegarem às instituições de educação infantil, os professores homens não permanecem incólumes às relações existentes nos espaços institucionais de educação infantil. Por mais que, em alguns casos, a adaptação desses sujeitos aconteça em um período breve de tempo, nota-se, a partir das diversas entrevistas e nos vários grupos de discussão realizados

para esta pesquisa, que esses professores precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças. Dessa forma, eles vivenciam uma espécie de *período comprobatório* antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam. Tal constatação extrapola a exigência do cumprimento do estágio probatório, de 730 dias, previsto no art. 30 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município como condição para estabilidade no serviço público. Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o *estágio comprobatório*, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero.

Por seu caráter relacional, a categoria gênero nos ajuda a compreender as diferenciações estabelecidas entre homens e mulheres em diferentes espaços e funções. Para Izquierdo (1991), citada por Rosemberg (1996), a sociedade se estrutura, hierarquicamente, em torno do gênero masculino e feminino, o que produz e reproduz a vida humana e o que produz e administra a riqueza mediante a força vital dos seres humanos. Para a autora, nessa estruturação, que diz de relações de dominação, as atividades das mulheres são sempre consideradas menores em relação às atividades reconhecidas como masculinas, independentemente de serem homens ou mulheres que as executam. Sendo assim, esse aspecto da dominação assume grande relevância nessa pesquisa à medida em que coloca em questão a dominação masculino/feminino e também a dominação feminino/masculino.

Em seu conhecido texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”³² (1995), Joan Scott conceitua gênero enquanto uma categoria tanto útil à história das mulheres quanto a dos homens e suas diferentes relações: homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, oferecendo uma explicação relacional para as desigualdades e hierarquias que são social e historicamente construídas.

³² Em comunicação apresentada no “VIII Educação infantil em debate: problematizando políticas... consolidando ações para educação da infância”, na Universidade Federal do Rio Grande/RS, constatei que esse texto de Joan Scott é citado em 24% dos trabalhos apresentados entre 2004 e 2008, no GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPED.

Portanto, o aspecto relacional apresentado pela noção de gênero será relevante para analisar as diferenças existentes na maneira de se perceber homens e mulheres no cuidado e na educação de crianças. Ressaltar essas diferenças contribui para o não ocultamento de tantas outras, pois, conforme afirma Elisabeth Badinter (1985), desde o *homo sapiens*, duas atividades não cessaram de marcar a intensa diferença entre homens e mulheres: a caça e a guerra são masculinas, a “maternagem” é feminina.

Sabemos que, no campo das relações sociais, novas práticas têm sido incorporadas às atividades humanas e essas adquirem novas configurações, tornando-se quase impossível distinguir o que deve ou não ser atribuído a cada um dos sexos. À medida que as relações humanas se transformam, os campos de atividades adquirem novas configurações e se misturam. Atualmente, as mulheres não mais estão excluídas da guerra e mesmo “que elas não lutem diretamente contra o inimigo, temos na cabeça imagens de mulheres de uniforme, desfilando com as armas na mão, com o mesmo passo que homens” (BADINTER, 1985, 223). Podemos até não acreditar na vertiginosidade dessas transformações e continuar pensando que a guerra, em termos tradicionais, é uma atividade especificamente masculina. Contudo, não podemos, em hipótese alguma, negar que as mulheres têm ocupado, cada vez mais, posições e postos de trabalho anteriormente reservados exclusivamente aos homens.

Em conformidade a esse cenário de mudanças, a entrada de homens na educação infantil representa uma *novidade de gênero*. A entrada de 14 professores do sexo masculino na RME/BH, apesar de quantitativamente pequena, demarca mudanças significativas no cenário da educação básica – espaço que, não apenas no Brasil, tem sido ocupado majoritariamente por mulheres. Tal constatação, segundo Sayão (2005), prevalece porque a profissão parece ter nascido colada ao gênero feminino.

3.1 Três professores, três modos diferentes de permanecer na educação infantil

A proposta inicial era selecionar um professor das diferentes instituições (UMEIs, escolas municipais de ensino fundamental com turmas de educação infantil e escolas municipais de educação infantil), entretanto, após realizadas as entrevistas, isso se configurou de outra maneira por diferentes motivos: a maior parte dos professores homens atuava nas

UMEIS; apenas dois estavam lotados em escolas municipais de educação infantil, e, desses, foi possível realizar entrevista com apenas um, porque o outro estava licenciado do trabalho.

As escolas municipais de educação infantil possuem características e funcionamento muito semelhantes às das UMEIS. Ao contrário das escolas de ensino fundamental que atendem também crianças da educação infantil, essas, apresentam diferenças significativas, como o fato de atenderem poucas turmas de educação infantil em um espaço onde existem muitas turmas de crianças do ensino fundamental. Por isso, foram selecionados para o aprofundamento das questões desta pesquisa, dois professores das UMEIS e um professor de escola municipal de ensino fundamental com turmas de educação infantil.

O roteiro básico das entrevistas com os professores homens contactados pretendia: a) aprofundar questões relacionadas à formação, trajetória de vida e escolha pela profissão docente; b) as razões que motivaram a entrada na educação infantil; c) os principais aspectos relacionados ao cotidiano do trabalho desenvolvido por eles que contribuíam para tornar o trabalho diferente daquele realizado pelas professoras; d) levantamento dos pontos negativos e positivos relacionados à ação de cuidar de crianças pequenas e educá-las; e) a relação estabelecida com os demais profissionais; e) os estranhamentos/preconceitos surgidos nesse campo de atuação.

Outro critério considerado na escolha dos sujeitos foi a diversidade das experiências dos mesmos na educação infantil. Assim, buscamos escolher, dentro dessa diversidade, aqueles sujeitos que atuassem com ciclos diferentes e em funções diferentes. No primeiro ciclo (crianças de zero, um e dois anos de idade), encontramos quatro professores: Antony, que atuava no berçário; Tallys e David que trabalhavam com crianças de dois anos; e Igor, que trabalhava com crianças de três anos de idade. Antony apresentava um diferencial para a pesquisa, pois atuava com as crianças mais novas. No entanto, ao retornar à UMEI em que ele trabalhava, fui informado de que o mesmo havia se desligado da RME/BH³³. David trabalhava no turno intermediário e isso se constituía num obstáculo para o propósito do trabalho de pesquisa, uma vez que esse profissional não mantinha contato com as famílias das crianças. Quando esse contato ocorria, era de maneira esporádica e ocasional. Assim,

³³ Como já enfatizado, Antony possuía mestrado em educação e durante a entrevista alegou que a opção por atuar com a educação infantil era meramente “política” – queria trabalhar com os dois extremos da educação: com o ensino superior e com a educação infantil. Por isso, quando assumiu o cargo de educador infantil, não hesitou em solicitar para si, a função de professor-referência das crianças do berçário. Ficou pouco tempo, pois, ao ser aprovado em outro concurso público, assumiu o cargo de professor de uma universidade federal.

definimos por Tallys, que trabalhava no período da tarde e preenchia os requisitos da pesquisa. Esse foi o primeiro professor selecionado.

O segundo professor selecionado foi Natan, que atuava como professor do apoio das turmas de crianças do segundo ciclo (três, quatro e cinco anos de idade). Por fim, selecionamos o terceiro professor: Cauã, o qual atuava em uma escola municipal de ensino fundamental com turmas de educação infantil.

Outras razões que justificaram as escolhas desses três professores homens relacionam-se às características dos próprios sujeitos e da forma de construção de suas identidades profissionais, de suas subjetividades e das interações que estabeleciam com os outros segmentos da comunidade escolar.

Tallys tinha 44 anos e pode ser caracterizado como um professor ainda não adaptado às instituições de educação infantil. Essa não adaptação pode ser atribuída ao fato de que Tallys permanecia pouco tempo nas instituições. Cabe observar que no período de desenvolvimento da pesquisa, ele já havia passado por três instituições diferentes.

No início de 2010, quando ainda tentava localizar os professores concursados para a realização das entrevistas, dirigi-me à escola em que ele trabalhava. Fui informado de que ele havia sido transferido para outra instituição. Dirigi-me, então, ao endereço fornecido – uma antiga creche municipalizada³⁴ e transformada em UMEI. Encontrei-o no início de seu turno de trabalho, em abril de 2010. Posteriormente, em setembro do mesmo ano, tomei conhecimento de que ele havia pedido transferência para outra instituição e nela também já estava vivenciando alguns problemas de adequação ao trabalho.

A trajetória desse professor me instigou a buscar respostas para várias indagações: por que tantas mudanças em um período tão curto? Como se daria a superação do *estágio comprobatório* para Tallys, já que ele mudava constantemente de instituição? O que esse sujeito buscava encontrar nos ambientes de trabalho por onde passava? Quais os motivos das suas inadequações institucionais? Essas mudanças constantes estariam relacionadas ao fato de

³⁴ Pelas mais diversas razões, algumas creches conveniadas com a PBH são municipalizadas, tornando-se instituições da rede própria – como ocorreu com a UMEI Coruja e com a UMEI Cigarra. Apesar de não apresentarem as mesmas características físicas que as UMEIs – que são planejadas e construídas para esse fim e propósito – a política financeira, pedagógica e funcional é a mesma adotada em todas as instituições públicas municipais.

Tallys ser o único homem naquelas instituições? Que fatores determinavam esse constante trânsito?

O segundo professor homem selecionado foi Natan, de 31 anos e de presença marcante nos ambientes por onde passava. Talvez pelo discurso articulado e destacado porte físico, descrito por ele mesmo, de forma brincalhona, da seguinte maneira: “costumo não passar despercebido pelos lugares, afinal tenho um metro e noventa de altura e quase 120 quilos”. O fato é que até mesmo pessoas sem vínculo com a RME/BH davam notícias da presença dele na docência de crianças pequenas. A entrevista com Natan ocorreu em abril de 2010. Naquele período, ele fazia um curso de especialização e desejava trabalhar em sua monografia com as relações de gênero sob a perspectiva das crianças. Demonstrou durante a entrevista que tinha um grande desejo de ingressar em um curso de Mestrado.

Ao contrário de Tallys, a permanência desse professor na educação infantil pode ser classificada como a de mais rápida *adequação*, mas, ainda assim, para ser efetivamente aceito na instituição, ele também necessitou comprovar sua capacidade para o exercício da função. Somente depois disso é que lhe foi permitido atuar com as crianças do primeiro ciclo. Ele narra que, ao chegar à instituição, sua atuação era limitada às turmas de crianças maiores. Natan salientou que a coordenadora pedagógica daquele período justificou o fato, alegando que, ao trabalhar com crianças maiores, evitaria problemas com as famílias, especialmente em se tratando das crianças do berçário. Entretanto, em pouco tempo – não especificou exatamente quanto – ele precisou substituir uma professora de outro turno, exatamente no berçário. O seu bom desempenho na função pareceu ser a prova concreta para que a direção, a coordenação e as professoras dessem o aval para sua atuação com as crianças mais novas, inclusive com os bebês.

Nessa experiência, Natan vivenciou o confronto e os receios das profissionais que ocupavam cargos de “comando”. Somente após o “*estágio comprobatório*”, no qual deu provas de suas capacidades e habilidades no exercício da docência, ele foi “legitimamente” reconhecido na instituição como professor da educação infantil. As dúvidas que, supostamente, pairavam sobre ele foram dissipadas, embora ele relate ter vivenciado momentos de tensão em que precisou dar provas de que “nada havia de errado com um homem no cuidado e na educação de crianças pequenas”. Conforme ele mesmo salientou, somente após algum tempo foi possível “receber o selo de aprovado”.

O terceiro professor selecionado para o aprofundamento das entrevistas foi Cauã. De cor negra, 51 anos, esse professor apresentou uma trajetória de incessantes conflitos na escola em que atuava. A ideia de enfrentamento talvez seja uma boa forma de classificar a postura dele frente aos muitos embates travados na instituição e a sua permanência na mesma, especialmente com as pessoas que ocupavam cargos superiores na esfera institucional e dentro da própria GERED. Esses embates se manifestaram de diversas formas: desde o desejo de retirá-lo da regência de turma até a situação extrema de precisar responder a processo na Corregedoria Geral do Município³⁵ em função de seus posicionamentos no cotidiano do trabalho.

No intuito de compor um quadro mais amplo do papel desempenhado por esses professores nas instituições em que atuavam, realizei entrevistas com a direção, a vice-direção e as coordenadoras pedagógicas de cada uma delas e também com uma gerente de regional³⁶. Os dados dessas entrevistas estão entrecruzados às análises dos depoimentos do grupo de professores entrevistados, conforme destaco a seguir:

3.2 Tallys: um professor em permanente trânsito na construção de sua identidade profissional

Para criar um clima mais amistoso, tento construir um ambiente sem melindres. Na tentativa de deixar as professoras mais à vontade, faço piadinhas. Às vezes digo que sou eu que estou pra menstruar (Professor Tallys).

Casado e pai de três filhos (15, 19 e 24 anos), Tallys tinha 45 anos e dedicava-se ao magistério e à música profissional. Durante a entrevista pareceu-me, inicialmente, apreensivo, mas desejoso para relatar o que ocorria no cotidiano do trabalho. No entanto, conduzi a

³⁵ Conforme informações constantes na página da PBH, na internet, a Corregedoria-Geral do Município é um dos mais antigos órgãos da Prefeitura de Belo Horizonte. Criada pela Lei Municipal 620, de 1957, tem como funções institucionais a supervisão e execução das atividades correcionais e disciplinares nos órgãos da Prefeitura. Nos anos mais recentes, a Corregedoria-Geral do Município tem se dedicado a diversas ações de caráter preventivo e pedagógico. Essas ações têm ocorrido de diversas formas e vão desde o atendimento aos servidores e chefias, através de consultas individuais, à emissão de pareceres em matéria disciplinar, à presença da Corregedoria Itinerante nos locais de trabalho e à aplicação da SUSPAD (Suspensão do Processo Disciplinar).

³⁶ Em cada Regional Administrativa de Belo Horizonte funciona uma Gerência Regional de Educação (GERED) e, dentro dessa, há a gerência pedagógica, composta, inclusive, por uma equipe de educação infantil, constituída por pessoas encarregadas de acompanhar as instituições da rede própria e as creches conveniadas.

entrevista de forma a buscar, primeiramente, entender um pouco de sua trajetória de vida e profissional antes do seu ingresso na educação infantil e somente após essa conversa, abordei as questões do trabalho com crianças pequenas.

Aos 15 anos, Tallys saiu do Rio de Janeiro e se instalou em Ouro Preto, onde terminou o ensino fundamental e ingressou no curso de magistério. Optou por esse curso porque “havia” dito a ele que “aquilo” iria qualificá-lo para o trabalho. Durante o período em que fez esse curso, participava na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) de algumas atividades de pesquisa. Nesse tempo “se apaixonou”, conforme alega, pela *Pedagogia do Oprimido* e tomou gosto pelas obras de Paulo Freire. Ao finalizar o ensino médio ingressou no recém aberto curso de História, mas se decepcionou com a postura de alguns professores da Universidade – que, segundo ele, não se inibiam em atribuir notas aos alunos de acordo com seus posicionamentos políticos. Essa decepção bastou para que ele passasse a se dedicar apenas às aulas de violino e abandonar o curso de graduação.

Tallys relatou também que voltou para o Rio de Janeiro e foi morar no município de Rio das Ostras com uma cantora “da noite”. Juntos, trabalhavam em bares para garantir o sustento de ambos. Durante uma rápida passagem por Belo Horizonte, realizou um concurso público para o cargo de professor no município de Ribeirão das Neves/M.G. Ao ser convocado para tomar posse do cargo, mesmo contrariando os desejos de sua companheira, vieram morar em Lagoa Santa. Foi assim que iniciou sua carreira docente: “vim trabalhar de 1ª a 4ª série e tinha por desafio a *dura* tarefa de alfabetizar”.

Ao descrever como se deu o seu ingresso e a permanência no quadro da educação básica, Tallys hierarquizou os profissionais em conformidade com os níveis de atuação, pois afirmou que, desde o início de sua carreira, percebia que as professoras do “primário” eram muito exploradas e não conseguiam se mobilizar para reivindicar melhorias nas condições de trabalho e de salário. Para ele, essas características eram mais acentuadas nesse nível de ensino que nos demais. Na opinião de Tallys, os professores que atuavam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio eram mais respeitados pelo Estado, supostamente por possuírem maior capacidade de mobilização e de luta.

Ao atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, etapa exercida quase exclusivamente por mulheres, Tallys observava as diferenças que marcam as relações de gênero na escola. Segundo ele, os profissionais que atuavam nas séries finais do ensino fundamental – em que a presença masculina é mais comum – recebiam por parte do Estado,

um tratamento distinto daquele dirigido às professoras do ensino primário. Contudo, a sua experiência no magistério primário lhe permitiu reconhecer a importância e o significado do trabalho daquelas professoras, especialmente no processo de alfabetização. Para ele, alfabetizar é algo muito complexo, e que, por vezes, culmina em um resultado insatisfatório, pois “nem sempre todas as crianças terminam essa etapa da educação lendo e escrevendo satisfatoriamente”.

Posteriormente Tallys realizou concurso público para o cargo de educador infantil em Belo Horizonte. Ao ser aprovado, desligou-se da Prefeitura Municipal de Ribeirão das Neves para atuar com crianças entre zero e seis anos de idade. Sobre essa experiência ele salientou que: “então, *eu desço* mais ainda e vou para o ensino infantil” – grifo meu.

Ao hierarquizar os diferentes níveis de ensino, Tallys parece situar a educação infantil numa escala inferior e de menor prestígio dentro da educação básica. Essa ideia, amplamente debatidas pelos estudiosos do campo, é um aspecto que merece reflexão. Yves de La Taille, ao prefaciar o livro de Thereza Montenegro (2001), afirma que, durante muito tempo a educação infantil foi vista como atividade marginal e pouco complexa, mas que, nos últimos anos, tem sido reconhecida como atividade de extrema relevância pedagógica e para a qual se exige educadores com formação, conhecimentos e habilidades específicas. Para o autor, os avanços da Psicologia da Educação demonstram, de forma inequívoca, a riqueza dos primeiros anos de vida e sua importância para o desenvolvimento humano. Por esse e por tantos outros motivos, tem sido destacada cada vez mais a importância de se ter profissionais qualificados para atuar, também, na educação infantil.

Em outra perspectiva, Rosemberg (1996) reflete sobre essa hierarquização das atividades humanas como um fato culturalmente construído. O preconceito relativo às diferentes capacidades de homens e mulheres é acompanhado de uma concepção hierárquica de dominação do gênero masculino sobre o feminino:

As capacidades específicas das fêmeas (hembras no original, para significar sexo biológico) têm a ver com atividades de gênero consideradas de segunda ordem para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade, precisamente as relativas à produção da vida humana. As atividades específicas dos machos (para indicar o sexo biológico), relativas à produção e administração das coisas. Consideram-se fundamentais, de primeira ordem. A partir dessa valorização distinta do masculino e do feminino constrói-se uma hierarquia dos gêneros. A hierarquia dos gêneros conduz ao estabelecimento de relações de dominação/submissão entre o gênero masculino e o feminino, independentemente de qual seja o sexo das pessoas que ocupam os espaços sociais de gênero, nas relações de gênero. A título de exemplo, a prática da enfermagem é uma atividade de gênero feminino e a da medicina de gênero masculino (IZQUIERDO apud ROSEMBERG, 1996, p. 62).

Curiosamente, entretanto, as representações sobre determinadas atividades continuam atingindo diretamente quem as desenvolve, como é o caso da educação infantil. Na hierarquia educacional, essa etapa da educação básica ainda é vista como exclusivamente feminina e é a mais desvalorizada. Tal desvalorização pode ter contribuído para que Tallys enfatizasse que, ao ingressar na educação infantil, constatou de maneira tão veemente, uma regressão na carreira.

Na RME-BH, Tallys iniciou sua carreira em uma escola municipal com turmas de educação infantil, localizada na Regional Norte. Logo em seguida, transferiu-se para a UMEI Cigarra. Para ele, a relação estabelecida com as professoras dessa instituição se dava no plano da normalidade, no entanto, *havia um grupo de três ou quatro professoras que nem o cumprimentava e a relação estabelecida com a coordenadora pedagógica era “espinhosa”*. Para tornar menos tenso o local de trabalho, ele adotou como estratégia chegar à sala dos professores brincando com as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres: “hoje não estou me aguentando. Sou eu que estou para menstruar”.

No que diz respeito à relação estabelecida com as famílias das crianças, Tallys afirmou que no aspecto relacionado à sua aceitação, não havia uma unanimidade. A presença dele não estava no plano dos consensos em relação ao segmento familiar. Ele indicou que tinha uma boa relação com oitenta por cento das famílias, especialmente com os pais das crianças, com quem falava de futebol ou de motocicletas, quando eles apareciam de capacetes.

Sabemos que a docência é uma atividade relacional marcada por consensos e dissensos. A relação com o outro é sempre uma construção em permanente mudança e a forma como alguns profissionais da educação se relacionam com a alteridade não encobre os desafetos no ambiente de trabalho. Wanderley Codo e Andréa Gazzotti (1999) nos lembram que as atividades que requerem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado. Para estabelecer um vínculo afetivo, é fundamental promover o bem-estar do outro. É quase paradoxal a ideia de um ambiente tenso em que a principal atividade vincula-se ao cuidado e educação de crianças e a afetividade se faz tão presente. Para esses autores, quando as relações nesse ambiente formal de trabalho não se concretizam de forma satisfatória, surgem tensões e, conseqüentemente, o desejo de encontrar ou criar um ambiente em que as relações sejam menos desgastantes e tensas.

Em relação às crianças, Tallys afirmou que, naquela instituição, localizada em uma região muito carente, a maior parte das crianças não tinha referência de figura masculina na

família. Essa mesma premissa foi evocada reiteradas vezes durante a entrevista, como nessa outra afirmativa: “os meninos identificam em mim a figura paterna e de vez em quando me chamam de papai, porque muitos realmente não têm pai”.

Para Tallys, o afeto e o carinho das crianças entre si e para com os adultos demarcam os pontos altos do trabalho. Ao mesmo tempo, as atividades relacionadas ao cuidado, ao toque e à necessidade de desnudar a criança são tidas como os principais pontos negativos e geradoras de conflitos. Ele assegurou que a própria comunidade considera estranha a presença de homens atuando no cuidado de crianças. Diferentemente das crianças que, no geral, são carentes e necessitam de referências masculinas. Elas aceitam, naturalmente, a presença de professores. Por isso, assegurou: “de vez em quando flagro uma ou outra criança me chamando de papai”.

De igual modo, esse depoimento esteve presente nas falas de outros professores homens entrevistados. Um dos professores, por exemplo, alegou que não é somente chamado de pai, mas também de vovô. Ao explicar a razão desse tratamento evocado pelas crianças, ele deu a seguinte explicação: “muitas crianças matriculadas aqui convivem mais com os avós que com os pais biológicos”. Sobre esta situação, José Maurício da Silva (2010) lembra que:

Estudos antropológicos acerca de diversas culturas na Ásia, África e Brasil revelam que a função paterna não está ligada à figura masculina ou ao pai propriamente dito. Evidencia-se que cada organização social das mais variadas culturas possui arranjos internos e externos em que se sobressai a dimensão da função paterna e esta não está necessariamente vinculada ao gênero masculino ou feminino. Função paterna, entendida como alguém por meio do qual um ato social se efetua (SILVA, 2010, p. 21).

Se a função paterna se vincula ao ato social e não necessariamente ao sexo da pessoa, é possível reiterar que “pai é quem cuida”, como sabiamente afirma a sabedoria popular. No entanto, se desvinculamos a função paterna e materna das figuras femininas e masculinas, colocamos em questão a compreensão dos sujeitos dessa pesquisa sobre a representação do masculino na educação infantil. Sem dúvida, essa é uma questão polêmica e que envolve várias dimensões. Por exemplo, recentemente, o Conselho Federal de Medicina (CFM), ao aprovar a Resolução Nº 1.957 contendo as novas regras para a utilização das técnicas de reprodução assistida, abriu espaço para que casais homossexuais pudessem ter filhos por meio da técnica de fertilização de embriões. Essa questão veio a público criando um intenso debate que envolveu a mídia, a igreja e políticos. Conforme afirmou Formenti (2011), no jornal “O Estadão”, on-line, pela nova regra todas as pessoas, independentemente do estado civil, podem fazer uso da técnica, desde que sejam civilmente capazes.

Essas mudanças contribuem para (re)afirmar a existência de novas configurações familiares que têm expandido, sobremaneira, na contemporaneidade. São mudanças que contribuem para reforçar o debate das questões relacionadas às diferenças. No entanto, na percepção da maioria dos professores entrevistados, a paternidade permanece diretamente vinculada à figura do homem. Um desses professores – que trabalha numa comunidade, classificada por ele, como muito carente – destacou que:

a maior parte das crianças não tem pai biológico e dentro das novas configurações familiares, irregulares, diferentes, muitas crianças que frequentam a instituição não têm mães e outras tantas são criadas pelos avós. Tem aquelas em que os pais estão presos ou sofrendo sanções. Ao reportar isso para o professor, elas acabam idealizando em mim a figura paterna” (PROFESSOR FÁBIO).

Ao enfatizar as diferentes carências que marcam a vida das crianças, em especial as crianças das camadas populares, a fala desse professor nos permite refletir sobre as ausências que historicamente marcaram o atendimento de crianças pequenas, filhos e filhas de famílias pobres brasileiras. Se durante décadas, essas ausências estiveram pautadas pela precariedade social e pela fragilidade das políticas específicas para a infância, atualmente, novos tipos de carências são detectados.

Embora alguns estudiosos da educação infantil reafirmem que a educação e o cuidado das crianças pequenas em espaços institucionais não devem ser confundidos como atividades que servem para compensação de carências e nem os profissionais devem ser tratados como membros das famílias das crianças, os depoimentos dos professores entrevistados nessa pesquisa explicitam exatamente o contrário: tais dimensões continuam presentes nesse campo da educação. Essas representações ainda vigoram de forma muito evidente, pois, para esses professores, a educação infantil continua cumprindo parte das atribuições das famílias. Desta maneira, percebe-se que mudam os cenários, os governos, as políticas e até as práticas pedagógicas, contudo ainda não foi possível extirpar outros tantos tipos de carências.

Dentre outras, a declaração acima, do professor Fábio, ratifica essa ideia: muitas crianças pequenas, ainda hoje, continuam privadas de proteção, de alimentação, de cuidado, de educação e, principalmente, da presença de adultos que, efetivamente, consigam respeitá-las em suas especificidades e necessidades. Fica explícito nas entrevistas com esses profissionais que muitas crianças que frequentam as instituições de educação infantil nas quais eles atuam os têm como principal referência masculina e a quem, por diversos motivos, chamam de pai.

O binômio educar-cuidar na narrativa de Tallys ganha bastante evidência. Segundo ele, o apego e o afeto das crianças com o professor ganha contornos que misturam o profissional com o familiar. Entretanto, por não ter parentesco consaguíneo com as crianças, o momento do banho e da troca de fraldas representava para ele um dos maiores desafios no cotidiano do trabalho. Isso o incomodava muito, pois, antes mesmo de ingressar na educação infantil já trazia certa resistência às questões relacionadas ao cuidado de crianças pequenas: “eu não me enxergava tirando a roupa de uma criança, principalmente das meninas”, destacou.

Na tentativa de romper com esse mal-estar, Tallys deixou a função de professor de apoio e assumiu a turma de crianças de dois anos de idade, ainda que sob resistência da coordenadora pedagógica. Mesmo sabendo que o cargo exigia a realização de atividades vinculadas ao cuidado e das quais ele não poderia se esquivar, Tallys justificou essa escolha alegando ter certeza de que, ao desempenhar com esmero o seu trabalho, ninguém teria coragem de colocar em xeque a sua conduta e o seu profissionalismo.

Importante destacar que a questão vinculada ao cuidado das crianças perpassou todas as entrevistas feitas com os doze professores homens contactados nesta pesquisa. Até mesmo aqueles professores que atuavam com crianças maiores – matriculadas em turno parcial e que não demandavam uma relação tão constante com as trocas de fraldas, banhos e trocas de roupas – afirmaram, unanimemente, que a relação que se estabelece com o cuidado das crianças precisa se dar de maneira cuidadosa e gradativa. Não se pode queimar etapas do processo. Um desses professores, por exemplo, afirmou que, quando necessitava dar banho nas crianças maiores, encarregava-se apenas dos meninos. As meninas ficavam sob a responsabilidade de uma professora e quando as crianças mais novas necessitavam do banho, ele sempre solicitava o “apoio” de uma professora, porque, segundo ele, “aqui, graças a Deus, tem um apoio pra fazer isso pra gente e isso ajuda bastante. Nas horas em que os pequeninos fazem cocô, posso chamar até uma auxiliar de limpeza, mas nunca tocar. É um preconceito geral da sociedade” (PROFESSOR IGOR).

Outros professores também se posicionaram de maneira idêntica, reforçando a ideia de: “nunca tocar a criança sem a presença de outros adultos”. Essas questões dialogam com a minha própria experiência na educação infantil, quando estive na vice-direção de uma UMEI. A ação de encaminhar as crianças que exigiam banhos extemporâneos para os auxiliares de

serviços gerais era uma constante. A situação, na UMEI em que trabalhei, configurou-se de tal maneira que foi necessário tratá-la coletivamente, tornando-a uma atribuição das professoras.

Montenegro (2001) afirma que há uma complexidade conceitual da dimensão do cuidado de crianças pequenas, uma vez que encerra também uma relação com o componente emocional. A educação infantil nesse sentido, constitui um campo paradigmático pelo caráter ampliado das polarizações entre o campo da afetividade e o da racionalidade:

A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que na educação infantil encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que “cuida” (limpa, troca, dá comida, acalma, atende às necessidades afetivas, etc.) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição). Ressalte-se, ainda, que a educação infantil, dentre as profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, já que envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças bem pequenas, tornando ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar (MONTENEGRO, 2001, p. 31).

Percebe-se que executar as tarefas contidas no binômio educar/cuidar não se configura como uma dificuldade exclusiva dos professores homens. Estudiosos da educação infantil têm produzido proffucas discussões sobre a indissociabilidade do cuidar e do educar. Essas duas dimensões, mesmo que nunca tenham estado verdadeiramente separadas, precisam ser pensadas, *intencionalmente*, de modo integrado, pois, segundo Montenegro (2001), se a criança necessita de cuidados, proteção e aconchego, também é verdade que vivenciará experiências mais enriquecedoras se estiver sendo estimulada por profissionais formados para desenvolver atividades educativas programadas. E isso, como se sabe, independe do sexo do docente.

Tallys afirmou que antes de ingressar na RME/BH precisou realizar um planejamento mental para enfrentar as questões ligadas ao cuidado corporal das crianças. Ele entendia que, no imaginário coletivo, as histórias de pedofilia vinculavam-se muito mais ao gênero masculino. Por esse motivo, assim que chegou à instituição, externou o desejo de não conduzir, sozinho, as crianças ao banheiro. Solicitou que, se fosse o caso, deveria ser deslocado para outras atividades que não exigissem tal “exposição”. Essa reivindicação, segundo ele, foi de extrema importância em uma situação específica:

passaram-se vinte e poucos dias, a mãe de uma aluna reclamou, oficialmente, com a direção, numa reunião de pais, que eu estava entrando com sua filha no banheiro. Nesse momento, a direção se sentiu totalmente à vontade para dizer que não era verdade. Nesse caso não. Justamente porque eu havia solicitado não fazer tal tarefa (PROFESSOR TALLYS).

Tallys contou ainda que, durante o ano letivo, inevitavelmente, entrou diversas vezes com as crianças no banheiro, pois, no processo de divisão dos trabalhos, as colegas não admitem protecionismos e as tarefas precisam ser equacionadas. Isso implicava, muitas vezes, em precisar se envolver – mesmo a contragosto – com todas as tarefas relacionadas ao cuidado e à educação das crianças. Nesse sentido, salientou que

é óbvio que cocô é um negócio fedorento mesmo, desagradável (...), é até cômodo não ter que mexer com isso. Esse também foi um embate do ano passado. Esse ano, por estar atuando com crianças de dois anos de idade, eu me encarrego do banho dos meninos e as professoras dão banho nas meninas (PROFESSOR TALLYS).

Para Montenegro (2001), o cuidado das crianças pequenas – comumente definido como atribuição natural das mulheres – tem uma estreita dimensão com a afetividade e com a consciência moral das pessoas. E essa dimensão, relacionada ao afeito e à consciência moral, consiste na capacidade humana de agir em função do bem estar do outro, físico e psíquico. Apesar de o termo cuidado não girar em torno de consensos e estar ainda muito vinculado à ideia de assistência, ele surgiu em documento oficial, pela primeira vez, em 1993, nas diretrizes de política de educação infantil, elaborado e difundido pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e esse termo é em geral

utilizado quando se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar (MONTENEGRO, 2001, p. 28-29).

Ao dialogar com as contribuições dessa autora e considerando também as relações sociais ocorridas externamente ao âmbito escolar, busquei redimensionar o que Tallys classificou como “ser cômodo” não precisar lidar com a dimensão do cuidado das crianças. Por ser uma atribuição, historicamente, destinada às mulheres e marcada por interdições sociais e morais que impedem os professores do sexo masculino de executarem tais tarefas, Tallys considerou possível abrir mão do exercício das atribuições relacionadas ao cuidado. Pareceu-lhe mais cômodo se responsabilizar apenas pela dimensão educativa das crianças. Contudo, essa atitude gera, normalmente, conflitos com as professoras que exigem equidade na distribuição das tarefas, argumentando que tanto o professor quanto a professora fizeram concursos para desempenhar as mesmas funções.

Deborah Tomé Sayão (2005), ao investigar a presença de professores homens em creches de Florianópolis, constatou também uma forte rejeição ou resistência por parte dos profissionais, incluindo os professores homens, quanto ao uso do vocábulo “cuidar”

dissociado do “educar”. Era recorrente, segundo a autora, a justificativa de que “nós não cuidamos, nós educamos e cuidamos” (SAYÃO, 2005, p. 153).

É instigante o modo como essa polarização ocorre em muitas instituições que atuam com a educação e o cuidado. Dicotomizar essas duas dimensões – tão caras à educação infantil – e relegar os cuidados das crianças às profissionais que não fazem parte do quadro docente é uma forma de contribuir para ratificar que não há necessidade de formação específica para exercer as ações pertencentes ao campo da educação infantil, basta cuidar “direitinho” e gostar de crianças.

Em relação ao educar, vale destacar que um dos professores entrevistados nesta pesquisa fez questão de enfatizar que, diferentemente da forma como, em casa, o pai faz uma pipa para o filho, na instituição essa mesma produção tem uma intencionalidade diferente e pedagógica. É preciso explicar os processos de construção dos objetos para as crianças. No seu entendimento, “as crianças vão apreendendo e assimilando outros saberes pela linguagem, mesmo que elas ainda não tenham o domínio pleno desse código”.

Sobre a dimensão do cuidar, esse mesmo professor acrescentou:

tenho momentos de trabalhar com todos os sentidos, com a visão, o tato, a audição... saio com os bebês, brinco na hora do banho, falo com eles, uso da oralidade. Quando estou oferecendo uma banana, por exemplo, falo da riqueza e da importância desse alimento para o desenvolvimento deles. Isso, às vezes, surpreende as educadoras que dividem as atividades do berçário comigo (PROFESSOR ANTONNY).

Essas questões nos remetem às hierarquias de gênero. Se até pouco tempo atrás, reservavam-se às mulheres as atribuições voltadas ao cuidado da casa, do marido e dos filhos, cristalizado numa visão essencializadora dos papéis sociais, na contemporaneidade outros cenários têm se configurado. Dessa forma, continua bem atual a tese de Elizabeth Badinter (1985) na qual ela defende que a maternagem não tem sexo e, dentro de cada contexto sociocultural, é aprendida no fazer cotidiano, cabendo a homens e mulheres a capacidade de cuidar de crianças.

A presença de Talys na instituição serviu para desconstruir aquele ambiente exclusivamente feminino, no qual as professoras tinham plena liberdade para tratar de todos os assuntos, sem distinção, sem vigília e sem constrangimento. Ele afirmou que “quando elas se encontravam sozinhas, sem a presença do sexo oposto, de maneira natural falavam de tudo: de menstruação, de calcinhas, das intimidades, mas quando percebiam a minha presença, mudavam o rumo da conversa” (PROFESSOR TALLYS).

Assim, para descontraír as professoras presentes no ambiente, Tallys as tratava *de maneira informal e brincalhona*, tentando, assim, deixar o ambiente menos tenso. No entanto, a presença dele alterava “o clima” do ambiente. Havia, até mesmo por parte delas, uma maior preocupação com o cóis da calça e com o modo de se assentar. “Antes não existia isso. Por ser um ambiente totalmente feminino, decote, calcinha aparecendo... nada disso tinha importância, mas comigo lá, não. Realmente muda”, afirmou.

Para Judith Butler (1999), a diferença sexual não se configura apenas em função das diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. O discurso demarca a relação que os professores homens estabelecem com os diferentes sujeitos nas instituições de educação infantil. Por isso, é possível utilizar a argumentação dessa autora para reafirmar que, no espaço de educação e cuidado de crianças pequenas, as diferenças percebidas entre os sexos são também indissociáveis das práticas discursivas. Ou seja, cabe destacar que a permanência desses homens na docência da educação infantil se impõe também pela linguagem.

Tallys afirmou que se fosse um daqueles professores durões, calados e introspectivos, que não permitem algumas brincadeiras, a situação na instituição seria insustentável para as professoras e para ele próprio. Uma postura mais inflexível por parte desses professores, como o próprio Tallys destaca, ocasionaria atritos de outras ordens. Mesmo com todo “esse jogo de cintura” nas relações, como ele afirmou ter, não conseguia tratar todas as professoras da mesma maneira: “não consigo falar para as mais mal-humoradas que eu acho que estou pra menstruar, não tem jeito”.

Já na segunda entrevista com Tallys, realizada em 20 de maio de 2010, ele iniciou dizendo o quanto passou a refletir e ficar mais atento às questões que perpassavam as relações de cuidado e de gênero:

Logo após a nossa entrevista, ao entregar um menino para a mãe, disse pra ela, com orgulho: “dei banho nele e ele está cheirosinho! Aí essa mãe virou pra mim e disse assim: não, mas esse banho é só um relaxamento, não é um banho. Já não vi mais da mesma forma que teria visto anteriormente. Olhei pra ela e entendi logo. Subliminarmente ela quis dizer pra mim: “oh, pode até dar banho, mas sem ficar tocando muito no meu filho!”(PROFESSOR TALLYS).

O interessante nos episódios narrados sobre as relações entre os diferentes sujeitos é a constatação de que a construção do conhecimento contribui para a mudança do entendimento sobre o que se sucede nas interações sociais. Tallys já havia dito que chegou à educação infantil com várias ressalvas sobre a dimensão do “cuidar” de crianças pequenas, entretanto, a

afirmação de que foi a partir das “nossas conversas” que ele redimensionou a escuta para esse tipo de observação da mãe, ratifica, de certa forma, que há uma identidade sendo construída também no plano discursivo.

Podemos até inferir que o episódio narrado representou uma excelente oportunidade para dialogar com a mãe sobre esses tipos de temores, no entanto, muitos de nós –professores e professoras – aceitamos, passivamente, a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. É difícil argumentar sobre as questões relacionadas ao corpo e à sexualidade, mesmo sendo uma das dimensões que deveriam constar do projeto político e pedagógico das instituições de educação infantil. Outra teórica feminista, Bell Hooks (1999) alerta que “chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente” (HOOKS, 1999, p. 115).

Em outra situação ocorrida com Tallys no intervalo entre as duas entrevistas ficou mais evidenciada ainda as suas dificuldades em relação ao cuidado corporal das crianças:

Num dia atípico, havia mais meninas do que meninos na UMEI. Precisei dar banho em uma das meninas. Ela é uma criança muito pequenininha, muito magrinha, loira, franzina e que teve muita dificuldade em adaptar-se à instituição. Então ela foi comigo tomar banho. Na hora de tirar a roupa, ela não ficou à vontade e ficou meio constrangida. Chamou pela mãe. Deu pra ver que ela não ficou legal, não ficou à vontade e como era o primeiro banho que eu dava na minha vida, numa menina, eu quase chorei também, mas quando liguei o chuveiro e a água caiu em cima dela, acabou. Começou a rir, brincar... aí sim, comecei a dar banho nas meninas também (PROFESSOR TALLYS).

A segunda entrevista com Tallys ocorreu três meses e meio após o início do ano letivo. Por mais que tenha havido interrupções no curso normal das atividades escolares (greves, licença para tratamento de saúde etc.), ele chamou a atenção para o fato de que era o primeiro banho que ele dava em uma menina. Nas entrevistas com os demais professores, a separação tácita entre os professores e as professoras quanto ao banho das crianças pequenas também ganhou destaque: os professores homens dão banhos nos meninos e as meninas ficam sob a responsabilidade das professoras. Apenas um desses professores afirmou dar banho em todas as crianças, indistintamente³⁷.

Ainda que a água tenha “aplacado”, momentaneamente, os constrangimentos do professor e da criança, não é possível desconsiderar que situações como essa mexem com o estado emocional dos sujeitos envolvidos. Sabemos que o período de adaptação da criança no

³⁷ Trata-se do professor Natan e, como será posteriormente enfatizado, dentre os três professores focalizados nesta pesquisa, ele é o único a se adequar mais rapidamente a todos os segmentos da comunidade escolar.

espaço institucional é, comumente, um período tenso e ainda que informalmente é tratado como uma das questões do currículo. Ao mudar a rotina da criança, alterando a presença de pessoas com as quais ela costumeiramente ficava, criou-se estranhamentos. No caso relatado por Tallys a reação da criança está relacionada à nova situação vivenciada por ela. Ela não tinha o hábito de ser levada ao banheiro por aquele sujeito, certamente por isso invocou o nome da mãe.

Tallys avaliou ainda que, por se tratar de uma instituição pública, na qual os professores são concursados, as ressalvas sobre presença do homem na docência de crianças pequenas deveriam ser amenizadas. No entanto, ressaltou que, se se tratasse de um travesti na mesma função, a discriminação seria incalculavelmente maior. Destacou ainda que o fato de trabalhar em um espaço onde atuam muitas mulheres, por si só, contribuía para que, de “forma natural”, as pessoas colocassem em xeque a sexualidade dele:

Tem a curiosidade natural das pessoas: será que ele é hétero, será que é homo? Apesar de casado, pode ser bissexual? As pessoas ficam com a pulga atrás da orelha quanto a essa questão. Não me incomoda de confessar publicamente que tenho trejeitos afeminados e sou absolutamente hétero (PROFESSOR TALLYS).

Em setembro de 2010 tentei novo contato com Tallys. Soube que ele havia sido transferido novamente para outra UMEI. Ao contatá-lo, tomei conhecimento de que ele havia recebido da GERED um comunicado proibindo-o, expressamente, de dar banho nas crianças do berçário.

Ainda que todas as etapas previstas na pesquisa estivessem cumpridas na UMEI Cigarra (entrevistas e grupos de discussão com professoras e com pais), julguei importante prosseguir com a pesquisa e fazer mais duas entrevistas, uma com a gerente pedagógica da regional e outra com a direção da instituição para a qual Tallys fora transferido.

Assim, ao questionar a gerente pedagógica sobre a proibição de Tallys dar banho nos bebês, tomei conhecimento de que algumas famílias haviam reclamado desse fato e que a vice-diretora da UMEI – a terceira instituição pela qual ele havia passado – decidiu transferi-lo para a função de professor de apoio das crianças maiores. Diante de tal situação, a GERED pretendia, juntamente com a UMEI, realizar reuniões com os pais para explicar a importância do trabalho desenvolvido por esse professor e destacar a aptidão dele para desempenhar esse tipo de atividade. Para a gerente:

Quando as mães trazem essa questão é por medo de que o sexo masculino não seja capaz de fazer a higienização das crianças sem outras intenções. É uma questão

cultural, social, reforçada pela mídia. Fala da pedofilia como se todos os homens fossem pedófilos (GERENTE PEDAGÓGICA).

Felipe (2003) enfatiza que a pedofilia pode ser definida como a ocorrência de práticas sexuais entre um indivíduo maior de 16 anos com uma criança na pré-puberdade ou de menor idade. As pessoas que cometem tais atos podem ser classificadas de doentes. De origem grega, a palavra “pedófilo” tem dois significados, *paidophilos*, aquele que ama as crianças e *paidophilês*, aquele que ama os meninos.

Segundo a autora, nos dicionários mais antigos, o termo “pedofilia” aparece como sinônimo de amor às crianças e “pedófilo” como aquele que gosta muito de crianças. Nos dicionários mais recentes, a palavra “pedófilo” assume um caráter negativo de doença e de anormalidade e a palavra “pedofilia” como “desejo forte e repetido de práticas sexuais e de fantasias sexuais com crianças pré-púberes” (FELIPE, 2003).

Enquanto prática repelida pela sociedade contemporânea, a pedofilia é vista como anormalidade e doença. Esse foi o entendimento apresentado pela vice-diretora da UMEI na qual Tallys se encontrava lotado pela última vez. Para ela,

a pedofilia não está vinculada exclusivamente aos homens, mas às pessoas doentes e com mentes cansadas, pois se o profissional está capacitado para o trabalho, em um lugar tão fiscalizado como as UMEIs, não representa nenhum risco à integridade física da criança (VICE-DIRETORA DA UMEI).

Como ressaltado pela gerente pedagógica, tornou-se corriqueiro os meios de comunicação noticiarem abusos e violências cometidos por adultos contra meninos e meninas. Contudo, como bem ressaltam inúmeros depoimentos dos sujeitos desta investigação, é importante considerar que nem todos os adultos protagonizam esses crimes contra as crianças. E que não somente os homens são pedófilos e violentadores de crianças.

Para a gerente pedagógica, uma das formas de atenuar o sentimento de negação da presença de um homem no cuidado de bebês – tão manifestadamente destacado pelas famílias das crianças – consistia no diálogo e na formação dessas pessoas. Já que existe um sentimento “quase naturalizado” de que é a mulher quem deve se encarregar de tarefas como banho e troca de fraldas das crianças, a ação mais plausível para dirimir as preocupações das famílias, seria por meio da persuasão, explicando que a presença de Tallys, a executar tais funções não representava risco para as crianças, enfatizou essa gerente.

A vice-diretora da UMEI em que Tallys estava atuando afirmou que nos seus 23 anos de experiência na educação infantil, não havia ainda trabalhado com um professor do sexo

masculino. A chegada de Tallys à instituição foi percebida por ela com bons olhos, pois propiciaria condições de quebrar a ideia instituída de que apenas mulheres devem e podem atuar com crianças pequenas. Além disso, a presença masculina significaria para as crianças a possibilidade de poderem conviver com a diversidade. Para ela, abrir as portas da UMEI para receber um professor do sexo masculino – mesmo que isso não represente consenso entre as profissionais da instituição – constituía uma excelente oportunidade para realizar um trabalho com a diversidade e com as diferenças.

Para essa vice-diretora, a “proibição” do banho despertou nas demais educadoras da instituição um sentimento de discordância. Elas avaliaram isso como “absurdo” e quiseram convocar uma reunião com a GERED para esclarecer. Uma das educadoras questionou: “quem garante que uma mulher não vai agredir uma criança de forma até pior que um homem?”.

Interessante destacar que, quando as educadoras exigem que as atividades docentes vinculadas à educação e ao cuidado de crianças pequenas sejam desempenhadas de igual maneira por elas e por Tallys, por analogia é possível inferir que as mulheres, assim como ocorreu nas lutas feministas nos finais dos anos de 1960, estão novamente reivindicando igualdade de tratamento. E, na lógica dessa igualdade, ainda que a educadora não exigisse resposta é relevante esse questionamento: “quem garante que uma mulher não vai agredir uma criança de forma até pior que um homem?”.

3.3 Natan: um professor adaptado às nuances da educação infantil

Às vezes eu acho que é difícil até para o próprio Natan, né? Não é fácil conviver no meio de tanta mulher, com tantas ideias femininas e ele no meio. Mas ele se adequou direitinho, né? (DIRETORA DA UMEI).

Natan tinha 31 anos e morava com a esposa e a filha de nove anos no segundo andar de uma casa construída nos fundos do lote da família. Apaixonado por artes, nas horas vagas ele gostava de trabalhar com grafite. Trabalhava há cinco anos na educação infantil e assumiu o segundo cargo na RME-BH em março de 2010 na mesma função.

Antes de ingressar na educação infantil, era empregado de uma pastelaria no bairro Eldorado, no município de Contagem/M.G. Acordava às quatro e meia da manhã e se dirigia

ao trabalho que, segundo informou, não lhe oferecia perspectiva profissional e nem possibilidade de retornar aos estudos como desejava. Descreveu seu ingresso na educação infantil da seguinte maneira:

Minha mãe, que também é professora da RME/BH, foi a grande incentivadora para que eu fizesse o concurso de educador infantil. Além de pagar minha inscrição, ela própria se inscreveu e fez a matrícula de nós dois em um cursinho preparatório. Para minha surpresa, esse cursinho iria representar a primeira grande experiência com as relações de gênero: numa turma de 70 alunos, eu era o único homem (PROFESSOR NATAN).

Não bastava apenas passar no concurso, ele teria de concluir três disciplinas do ensino médio. Ao ser aprovado para o cargo de educador infantil e com esse resultado em mãos, dirigiu-se ao Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), preparou-se para as provas, fez as avaliações e concluiu, assim, o ensino médio. Traduzido por ele mesmo da seguinte maneira: “fui lá e matei as provas!”.

A mãe vibrou com o resultado. Dos três filhos, Natan era o único a se interessar pela carreira do magistério. Ou conforme ilustrou entusiasmado: “sou o único que viciou nessa cachaça chamada educação”.

Ao ingressar na RME/BH foi para uma instituição que estava em fase de municipalização, mas até aquele momento era ainda administrada pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) – aqui chamada de UMEI Coruja. À medida que chegavam os educadores concursados, os antigos funcionários eram, gradativamente, dispensados. Isso gerava um grande conflito entre as pessoas que chegavam e as que saíam. “Era como se tivéssemos tirando o emprego daquelas pessoas”, afirmou Natan.

O fato de ser grafiteiro lhe conferiu, logo de início, um ponto de negociação não declarada com as educadoras, traduzido por ele com as seguintes palavras: “as educadoras viram que podiam explorar esse meu lado artístico. E exploraram. Eu comecei a aprender com elas a arte do ofício de ser professor de crianças pequenas”.

Logo que chegou a essa instituição, a coordenadora foi incisiva com ele: “se você assumir o cargo de professor do apoio, quando faltar alguma professora será você quem irá substituí-la e poderemos ter problemas com as famílias das crianças, principalmente com as famílias das crianças do berçário”. Por isso, decidiu colocá-lo como professor-referência da turma de crianças de quatro anos e salientou que tal turma seria exclusivamente dele e que,

com as crianças maiores, não haveria necessidade de tantos cuidados, nem trocar fraldas, nem dar banhos.

Entretanto, em função das inúmeras faltas e licenças das educadoras, Natan foi convidado, logo no primeiro ano de atuação, a dobrar no outro turno para substituir uma professora do berçário. Essa nova empreitada causou muita discussão no interior da instituição e houve necessidade de explicação às famílias: nada havia de errado em se ter um professor do sexo masculino atuando no cuidado e na educação dos bebês, especialmente em um ambiente onde, simultaneamente, dois ou três profissionais atuavam juntos. Passados os primeiros estranhamentos, o seu desempenho na função comprovou que um homem consegue, tanto quanto uma mulher, executar atribuições inerentes ao cargo de educador infantil, incluindo os afazeres relacionados ao cuidado de bebês.

É perceptível nessa experiência que Natan também necessitou de um tempo, ainda que pequeno, para comprovar a sua capacidade para atuar na função. Após conseguir passar por esse *estágio comprobatório*, a equipe da UMEI Coruja reconheceu suas capacidades. Ele foi elogiado pela competência e pela perseverança.

Natan relatou que não era a primeira vez que executava esse tipo de atividade. Desde que sua filha era pequena, nunca teve melindres para cuidar dela, em todos os sentidos. Informou que ainda teve como exemplo o próprio pai que já quebrara há tempos o estereótipo social que estabelece funções diferenciadas a homens e a mulheres: “meu pai sempre teve uma visão diferente da maioria dos homens, ele arrumava casa, cuidava das crianças, fazia comida... sem nenhum constrangimento”.

Após um período atuando com as crianças de dois anos, as atividades relacionadas ao cuidado ainda representavam percalços para Natan, entretanto, em decorrência do fato de existir apenas um banheiro na UMEI Coruja, para uso de meninos e meninas, na hora do banho não havia separação por sexo. Contrariando parte do que foi elencado pelos outros professores sobre o banho das crianças, era Natan quem executava essa atribuição. Dava banho em todas as crianças, ficando ao encargo da professora com quem dividia a regência da turma, enxugar o corpo e vesti-las. Como todos já conheciam o trabalho desenvolvido por ele, essa ação não mais caracterizava qualquer tipo de “afronta” à comunidade como ocorrera quando iniciou as atividades docentes nesta UMEI.

A vice-diretora dessa UMEI avaliou como natural o estranhamento inicial da comunidade com a chegada de um professor do sexo masculino. Esse fato representou também para ela mesma uma preocupação. “Somente após tê-lo conhecido melhor é que foi possível *respirar* mais aliviada”.

A atual coordenadora lembrou que o ingresso de Natan na instituição causou alguns questionamentos, especialmente de mães com filhas matriculadas na UMEI. No final do primeiro ano letivo em que Natan trabalhava nessa instituição, fizeram sorteios para a distribuição das turmas para o ano seguinte, as educadoras também indagaram se era ou não conveniente deixá-lo responsável pelas turmas de crianças menores. O próprio Natan questionou se poderia ou não atuar no berçário, por exemplo. Mais recentemente, questões dessa natureza haviam sido dirimidas, mas as diferenças físicas continuavam presentes nos bastidores da instituição, pois, conforme salientou a coordenadora pedagógica da UMEI Coruja,

enquanto profissionais e colegas de trabalho a gente não vê essa diferença dele enquanto homem. Claro que sua presença, por causa da voz mais forte, impõe muito mais respeito. Se uma professora pede silêncio, nem sempre é atendida, mas se é Natan que abre a boca, pronto, a criançada obedece (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Outro episódio que evidenciou as diferenças entre homens e mulheres no trabalho da docência nesta instituição foi relatado por Natan da seguinte maneira:

Uma professora da tarde foi dobrar no turno da manhã. Em dado momento, nos encontramos e começamos a conversar. Ela disse pra mim: - rapaz, se eu não tivesse conversado com você, eu continuaria achando que você era “gay”, porque não faz sentido um homem desse tamanho trabalhar com criança pequena. (PROFESSOR NATAN).

Mais comum do que se possa crer, a observação dessa educadora confirma a perspectiva das hierarquias sociais vinculadas ao gênero. Nesse caso, a opção por uma carreira feminina demarca a negação do masculino. Tal concepção nos leva às seguintes indagações: por ser socialmente uma profissão desvalorizada, do ponto de vista econômico, atuar na educação infantil não é apropriado para homens? Professores do sexo masculino, verdadeiramente “machos”, devem atuar apenas com crianças maiores? Ou, incorporando as reflexões feitas por Nicholson (2000), as diferenças no sentido e na importância atribuídas ao corpo afetam o sentido da distinção masculino/feminino?

O relato de Natan demonstra que o fato de ocupar uma função entendida como feminina é suficiente para que as pessoas julguem esse sujeito como homossexual, mesmo

sem conhecê-lo. Essa premissa foi confirmada nas diferentes entrevistas e nos grupos de discussão realizados para essa pesquisa. Neles foi possível constatar que, mais do que as famílias das crianças, as professoras, as direções e as coordenadoras colocam em xeque a sexualidade desses professores homens, especialmente quando ainda não os conhecem. É o que se pode observar nos excertos de entrevistas a seguir:

Eu falei com uma amiga que trabalhava no turno de Natan: ele é muito habilidoso com arte. Ele desenha muito bem. Você tem certeza que ele não é gay? Um cara na educação infantil, que desenha, faz esse tanto de coisa, só pode ser gay (PROFESSORA KAMILA – UMEI Coruja).

Se o cara for gay, a gente não pode julgar ele não. seria até bom que esse professor fosse gay, aí acho que todos iam aceitar ele melhor (LUIZ – PAI DE CRIANÇA DA UMEI Cigarra).

Quando a gente está comentando em outros espaços da presença de um homem na UMEI, já ouvi o seguinte: é *viado*, é bicha, né? Porque culturalmente é a mulher quem trabalha com criança, principalmente na educação infantil (COORDENADORA DA UMEI Coruja).

Nessas falas são perceptíveis os estranhamentos provocados pela presença de professores homens nas instituições de educação infantil. São comentários que ultrapassam as relações estritamente profissionais e se dirigem à vida privada desses professores homens. Algumas diretoras chegam a tratar esses profissionais como algo exótico, como nesse relato feito por um dos professores entrevistados: “quando eu cheguei, a outra diretora trazia gente de fora pra me ver. Abria a porta e dizia, “olha ele lá”. Faltava pedir pra baixar a calça e mostrar o pintinho pra confirmar se eu era homem mesmo. Igual animal no zoológico”.

Paradoxalmente, de um lado, se esses sujeitos escolheram uma profissão que culturalmente está associada ao feminino é porque eles não são *homens de verdade*, como apontam os fragmentos de entrevistas acima. Por outro lado, como será analisado no próximo capítulo, há uma tendência das famílias das crianças de atribuírem a esses sujeitos as características de homens sexualmente descontrolados e que, por precisarem lidar com os cuidados corporais das crianças, podem cometer abusos contra as mesmas.

O tratamento diferenciado em relação a esses professores não se restringe às dúvidas em relação à sexualidade dos mesmos. Foi possível perceber que essas diferenças físicas constituíam para alguns grupos de professoras a possibilidade de terem esses sujeitos nos cargos de direção e coordenação. É o que se percebe na fala de um dos professores entrevistados. Ele afirmou que, quando ocorrem eleições, as professoras esperam que ele se apresente como candidato e que também já foi convidado para a coordenação umas quatro ou cinco vezes.

Estudos feitos por Marília Pinto de Carvalho (1998) sobre as perspectivas e as razões de escolha ocupacional por homens que optam pela carreira do magistério apontam que há, quase sempre, por parte desses docentes o desejo de trocar a sala de aula por cargos administrativos. Tal assertiva é ratificada, nesta pesquisa, por, pelos menos, três professores: um deles, com menos de um ano na função de educador, assumiu o cargo de coordenador de UMEI; outro, assumiu a função de coordenador durante o período de um ano, quando ainda cursava a graduação e, por ausência de referenciais teóricos, preferiu não continuar. E um terceiro deixa clara a expectativa de assumir algum cargo de maior distinção na hierarquia institucional ao afirmar que: “Futuramente, posso até assumir uma coordenação ou uma direção, mas, hoje, o meu desejo é trabalhar com os pequenos em sala, porque (o exercício desta função) ajuda na construção da identidade deles e na minha própria formação” (PROFESSOR IGOR).

Portanto, se por um lado, o exercício da docência com crianças pelos homens é questionado no interior das instituições, por outro, assumir um cargo hierarquicamente superior é visto com naturalidade por eles próprios e por seus pares.

Inequivocamente, as diferenças corporais entre homens e mulheres são fatores que interferem no cotidiano do trabalho docente. Ainda que homens e mulheres estejam espalhados pelas mais diferentes áreas e funções, sem estarem presos às amarras das distinções que até recentemente atribuíam a cada um dos sexos um lócus de atuação e reservava aos homens uma destinação prioritária na esfera produtiva e de maior valor social e às mulheres destinava o espaço da esfera reprodutiva, social e economicamente menos valorizados, atualmente é cada vez mais evidente que essas diferenciações quase inexistem. Entretanto, como observado pela coordenadora pedagógica da UMEI Coruja, na educação infantil não é possível desconsiderar o destaque que essas diferenças corporais adquirem quando se trata das interações físicas entre os professores homens e as crianças.

Tanto os professores quanto as professoras fazem uso dessas diferenças físicas no cotidiano do trabalho. Um dos professores entrevistados, consciente de que sua voz e o seu jeito de falar mobilizava de maneira mais eficiente as crianças, exemplificou da seguinte maneira: “eu cuido das disciplinas, às vezes eu fico com duas turmas e elas [as professoras] fazem os trabalhos manuais para a minha e para as turmas delas. Sempre faço essa parceria”. Essas diferenças corporais chegaram a constituir, no interior da instituição em que ele trabalhava, uma espécie de “moeda de troca”:

Eu aproveito das professoras em outras instâncias: por exemplo, não sei fazer nada de trabalhos manuais que elas fazem muito bem. Absolutamente nada. Essas coisinhas manuais, essas bobaginhas, não sei fazer absolutamente nada. Meu trabalho, meu conhecimento é mais teórico, um conhecimento teórico e a outra parte eu aproveito delas, há uma espécie de simbiose (PROFESSOR JIRÁ).

Ao dizer que “aproveita” das professoras, porque elas fazem muito bem os trabalhos manuais, esse professor parece desconsiderar que essas “coisinhas manuais” e “essas bobaginhas”, ao serem construídas juntamente com as crianças, são constitutivas do currículo da educação infantil e são muito importantes para o desenvolvimento cognitivo, sensitivo, afetivo e motor das crianças pequenas. O profissional da educação infantil precisa se apropriar não apenas do conhecimento teórico, do qual esse professor demonstrou ser detentor, mas também das cores, formas, sabores, texturas, toques, afetos... Isso exige uma integração entre as atividades, quem as desenvolve – seja homem, seja mulher – e as crianças. Essas “coisinhas” que parecem miúdas, mas que na prática constituem parcela importante do fazer cotidiano das instituições precisam vigorar na pauta diária de quem se propõe a trabalhar com crianças pequenas.

Como já mencionado, as professoras também tiram proveito dessas diferenças físicas existentes entre elas e os professores do sexo masculino. Enquanto o professor fica com duas turmas, elas são liberadas para outras atividades. No entanto, cabe indagar qual a consistência que um trabalho realizado com duas, três ou mais turmas, juntas, e por um único profissional consegue evidenciar na prática pedagógica de uma instituição de educação infantil. Será que esse professor não faz apenas uso da voz mais potente para controlar a disciplina? Sem desconsiderar os momentos específicos de ações coletivas e socialização, esse “ajuntamento” de crianças é, efetivamente, relevante na ação pedagógica? Sabemos que uma das reclamações mais pontuais feitas pelos trabalhadores em educação diz respeito ao excesso de crianças por turmas.

Natan, diferentemente, ao atuar com as crianças do berçário, parece não ter necessitado lançar mão dessas diferenças físicas para criar uma identidade com a instituição e com os seus diferentes sujeitos. Pelo que indicam as entrevistas e os grupos de discussão com as professoras que trabalham na mesma instituição, a interação dele com as crianças, com as famílias e com os demais profissionais ficou dissociada do fato de ser ou não homem.

3.4 Cauã: a resistência como marca da permanência

*Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria
Que o mundo masculino tudo me daria
Do que eu quisesse ter*

*Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara
É a porção melhor que trago em mim agora
É o que me faz viver*

(Super homem, a canção – Gilberto Gil)

Cauã tinha 51 anos de idade, estava solteiro, não tinha filhos, atuava havia 24 anos como técnico agrícola no departamento de parques e jardins da PBH e, concomitantemente, há cinco anos, atuava na educação infantil da RME/BH. Fez questão de enfatizar a crença em três princípios do existencialismo cristão que contribuem para a evolução humana: o primeiro, *espera-se do homem uma qualidade moral*; o segundo, *cada pessoa é resultado de suas próprias obras* e o último, *o homem é capaz de desenvolver-se intelectualmente ao longo de toda a sua existência*. Coerentemente, durante as entrevistas com esse sujeito, foi possível constatar que esses princípios – aliados a vários outros valores relacionados à sua própria existência – pareciam perpassar sua trajetória de vida e se entrelaçar às posições tomadas frente aos desafios surgidos ao longo de sua vida, inclusive, na relação com o trabalho, conforme poderá ser constatado em seus relatos.

Cauã concluiu o curso técnico de agropecuária em uma escola localizada no município de Esmeraldas onde foi aluno interno durante 15 anos e 169 dias, conforme ressaltou. Em nível superior tinha formação em Pedagogia e frequentava, no período da noite, as aulas do curso de Direito em uma faculdade particular.

Dos sujeitos dessa pesquisa, apenas Cauã e Leonardo estavam lotados em escolas municipais de ensino fundamental com turmas de educação infantil na RME/BH – a qual, aqui, conforme já anunciado, será tratada de Escola Pombo. A escolha por focalizar esse sujeito se deu, especialmente, a partir da entrevista e das informações fornecidas no questionário. Nesses instrumentos, ficou evidenciado que a presença dele no interior da instituição representava dissenso entre parte dos profissionais que ali atuavam. Essas diferenças eram particularmente bem mais acentuadas com as diretoras e com membros da GERED. Mesmo antes do primeiro contato com Cauã – durante o período em que atuei na GECEDI/SMED – soube da existência dele e dos inúmeros conflitos ocasionados pela prática

docente dele na Escola Pombo. Em função desses problemas, foi necessária a intervenção da SMED para averiguação da prática docente desse professor. Naquele período, tomei conhecimento apenas desse episódio e, ao torná-lo sujeito dessa investigação, as entrevistas se constituíram em importantes documentos para analisar e entender esses acontecimentos, especialmente, as questões de gênero que contribuía para fomentar tantos problemas.

Conforme solicitado por Cauã, a primeira entrevista aconteceu numa manhã de sábado, em seu apartamento. Ao final, ele remeteu a conversa à canção de Gilberto Gil, colocada, aqui, como epígrafe. A letra dessa música, ainda que de maneira oposta, remete ao que foi dito por ele no início da entrevista, quando afirmou ter enfrentado muitas dificuldades por não ser como as mulheres e nem conseguir desenvolver as atividades com as crianças como fazem as professoras:

Eu não saio distribuindo beijos em menino, nem fico abraçando toda hora, mas rodo, coloco no ombro, jogo pra cima. Mulher não faz isso, eu faço! Não me custa nada e eu gosto de brincar assim! Isso nem sempre agrada a todas. Elas, por mais que queiram, não vão conseguir me transformar em mulher (PROFESSOR CAUÃ).

Cauã assumiu a regência, como professor-referência, durante todo o ano de 2007, segundo ele, contrariando os desejos da diretora que o via como um professor sem o devido domínio da turma. Por esse motivo, ela tentou, sem êxito, nesse mesmo ano, transferi-lo para a função de professor do apoio. A explicação para essa “ausência de disciplina da turminha de Cauã” foi justificada por ele nos seguintes termos:

A diretora que havia assumido era muito tradicional. Talvez pelo fato de ser filha de coronel, era também muito autoritária, não trazia consigo o hábito do diálogo. Ela não entendia que na educação infantil não se coloca as crianças para assentarem em forma de L, nem de C, nem de U, nem uma atrás da outra. Quando a criança acabava a atividade, ela podia ir brincar. Não a obrigava a permanecer sentada o tempo todo (PROFESSOR CAUÃ).

Essa divergência culminou em intervenção da SMED. As acompanhantes da regional/SMED – que, nas palavras dele, “sabiam muito de educação infantil”, assistiram às aulas dele e fizeram algumas intervenções pontuais, chegando à conclusão de que era possível aprimorar a prática docente e que, para isso, Cauã precisaria contar com a colaboração dos demais profissionais da escola. Alegaram ainda que a forma como Cauã conduzia os trabalhos em sala de aula não apresentava nenhuma anormalidade, nem prejudicava as crianças. “Pelo contrário, eu interagia com as crianças e era, além de responsável pela turma, um amigo que proporcionava carinho, prazer, segurança e senso de responsabilidade”, enfatizou Cauã.

A posição da diretora em tornar Cauã professor do apoio não é isolada nas instituições da RME/BH. Dados da pesquisa realizada para essa dissertação apontam que, dos treze professores contatados lotados na RME/BH, sete atuavam na função de apoio. Há uma tendência “quase natural”, tanto dos próprios professores homens quanto das demais profissionais da instituição em destinar aos homens as funções em locais abertos ou de apoio, onde facilmente estarão sob a vigilância de terceiros.

Baseado nas evidências fornecidas pelas entrevistas, foi possível fazer algumas inferências e indagações: as crianças de menos idade são mais indefesas? Deixar esses professores, sozinhos, no espaço da sala de aula com crianças pequenas representa perigo? O fato de serem homens traduz, inevitavelmente, falta de afinidade com um trabalho vinculado à educação e ao cuidado tradicionalmente desenvolvido por mulheres? Trabalhar com música, “educação física”, contação de histórias, informática e atividades afins, é mais apropriado a esses professores do sexo masculino? Para as demais profissionais, atribuir ao homem a função de professor do apoio é ter a garantia de que sempre haverá mais alguém por perto e esses sujeitos ficarão impossibilitados de cometer algum delito contra as crianças?

Essas são indagações complexas que não nos autorizam respostas simples e generalizáveis. Como esta pesquisa vem evidenciando, cada caso representa uma situação diferenciada. Ainda assim, é interessante destacar como há uma tendência em atribuir a esses professores funções que devem ser executadas em espaços abertos, com a presença de outros adultos e com as crianças maiores e “menos indefesas”. O relato do professor Júlia ilustra bem essa assertiva:

Logo que eu cheguei para essa escola, definimos que eu iria ficar com um projeto que aqui era denominado de múltiplas linguagens. Trabalhava as brincadeiras, explorava a utilização dos brinquedos, música, pintura. Depois focamos mais nos brinquedos e brincadeiras. Trabalhamos em dupla e com duas turmas diferentes. No caso de falta de uma professora, quem sempre vai para a sala é a professora. Eu sou o último a substituir faltas. Durante esse ano todo fui umas duas ou três vezes pra sala de aula (PROFESSOR JÚLIA).

Cauã afirmou que estava satisfeito com a função de professor do apoio, no entanto ressaltou entusiasmado que no período em que esteve como professor-referência, 90% das crianças saíram alfabetizadas e as demais (10%), que não saíram alfabetizadas de fato, saíram conhecendo todas as letras, os números e formando sílabas iniciais.

Ao finalizar a intervenção da SMED/Regional, Cauã afirmou ter saído fortalecido em relação às próprias convicções pedagógicas, uma vez que não era ele quem tratava as crianças

da educação infantil como alunos do ensino fundamental. Ou seja, continuaria realizando as atividades com as crianças em consonância com a faixa etária delas e continuaria se posicionando com atitudes que são próprias de homens como professores de crianças pequenas, pois

eu sou de fato homem, por mais esforço que eu faça, eu não consigo ser mulher, graças a Deus. Não vou distribuir beijos e abraços. Se eu tiver de dar um beijo, será com muita sinceridade. Se eu tiver de dar um abraço, será também com sinceridade. Não acho muito bom ficar abraçando e beijando não. Eu não gosto muito disso. Ser sincero, despachado e cortês é uma característica minha. Não vou mudar (PROFESSOR CAUÃ).

Dentre os demais professores entrevistados, outro que destacou as diferenças comportamentais entre homens e mulheres no espaço institucional foi o professor Fábio ao afirmar que as palavras proferidas pelo homem pesam mais, doem mais: “se acontece uma discussão, as professoras acham que você está gritando, afrontando, sendo grosseiro”. Para ele, existe, por parte das professoras, um desejo de feminizarem os homens dentro da instituição. Do mesmo modo, ressaltou o professor Júlia ao afirmar que: “quando eu cheguei, as professoras continuaram fazendo exatamente o que sempre fizeram, conversando sobre as mesmas questões. Elas não alteraram em nada o comportamento, mas tentaram mudar o meu jeito de ser”.

Se o movimento feminista, especialmente no final da década de sessenta e início da década de setenta, questionou, enfaticamente, o androcentrismo e a dominação dos homens sobre as mulheres, essas situações vivenciadas por esses professores em Belo Horizonte apontam uma relação inversa: as mulheres não apenas representam a maioria, como também quase todas as instituições (excetuando a UMEI onde trabalhava Guilherme) são dirigidas e coordenadas por elas. Como apontado por Welzer-Lang (2004), “as questões feministas pareciam numa certa época dizer respeito apenas às mulheres. Eram elas a diferença, o problema e a categoria a ser observada, classificada, dissecada” (WELZER-LANG, 2004, p. 108). Nas relações ocorridas no campo da educação infantil, os homens – minoria no espaço institucional – tornaram-se, de acordo com os relatos dos professores entrevistados, os oprimidos e quem deveriam se adequar a esse espaço predominantemente ocupado por mulheres. Se possível, assemelhando-se a elas.

Na fase de conclusão de coleta de dados dessa pesquisa, retornei à escola em que Cauã atuava para realizar uma discussão com um grupo de mães. Soube, então, que ele havia sido

encaminhado à corregedoria. Procurei-o e agendamos uma nova entrevista para o final do ano letivo, em dezembro. Julguei muito importante conhecer os motivos de uma ação tão extrema.

Nessa segunda entrevista, além de retomar questões anteriormente elencadas, Cauã refere-se ao ano de 2010 como um ano bom, especialmente para a direção que teve a oportunidade de vê-lo na corregedoria. E explica:

Estávamos no horário do recreio, todos juntos no parquinho. Eu estava sentado numa cadeira e brincava com uma criança de três anos de idade. Ela segurou no meu braço e ficou trançando assim [mostra com gestos] e gritava. Uma acompanhante da GERED presenciou essa cena, de longe. Alegou, depois, que eu estava “sujigando”,³⁸ a criança. Mas não me disse nada no dia. Para minha surpresa, vinte dias depois, a diretora me chamou e falou: estou te chamando aqui porque preciso te aplicar uma advertência. Para mim isso não é bom, nem prazeroso, mas tenho que cumprir ordens. Por isso, chamei a coordenadora e a vice-diretora para testemunharem, ela disse. Eu neguei, pedi para convocar o gerente responsável pela acompanhante que disse ter presenciado a cena. Reafirmei não ter “sujigado” ninguém. Se sujigo uma criança tão fraquinha, eu me considero uma pessoa forte, tenho um metro e setenta e oito de altura e peso 92 quilos. Se pegar uma criança para sujigar, ficarão as marcas de meus dedos, porque ninguém sujiga levemente. Essa criança ficará machucada e vai chegar em casa e reclamar. Esse ato, esse gesto será visto por muitas pessoas, até porque o parquinho é aberto. Não vou assinar não e, por favor, convoque o gerente e a acompanhante para esclarecermos. Um mês depois chegou para mim a intimação da corregedoria.

O desdobramento desse fato foi que, mesmo o corregedor – classificado por Cauã como uma pessoa simpática e correta – percebendo que não havia motivo para punição, em função de relatos contraditórios por parte dos proponentes, sugeriu duas alternativas a Cauã: “tocar” o processo e convocar os envolvidos para elucidar os fatos ou suspendê-lo de imediato. A resposta de Cauã foi nos seguintes termos:

Olha, doutor, eu agradeço a compreensão do senhor e só estou aqui porque preciso desse dinheiro para pagar a faculdade, se não, eu nem viria. Teria pedido, antes, a exoneração. Algumas mães já se dispuseram a ir até o Fórum, se necessário, mas isso é muito trabalhoso. Eu estava disposto a levar esse caso para frente, mas não para reclamar da PBH, porque o que tem ocorrido é isso, pessoas cobrando da PBH indenização por danos morais. Não é esse o meu caso. Eu não quero dinheiro, se eu tiver de levar na justiça, levarei o agente causador. Sendo assim, prefiro a suspensão do processo.

Dessa maneira, em conformidade com as condicionantes acertadas entre as partes, o corregedor aplicou a SUSPAD, e durante o período de dois anos e meio, Cauã terá de se apresentar perante à Corregedoria Geral do Município para entregar o atestado bimestral de cumprimento dos deveres, de desempenho satisfatório das atribuições e de não cometimento de infrações – assinado pela chefia imediata. A aplicação desse procedimento, durante esse

³⁸ O dicionário Aurélio apresenta como sinônimos para a palavra *sojigar*: dominar, conter, aguentar, subjugar. Entretanto, neste contexto, o gesto do professor representou “sacudidelas” na criança.

período, só se efetivou porque, “segundo o corregedor, não era possível diminuir mais, se fosse, ele alegou que diminuiria”, informou Cauã.

Ainda assim, Cauã afirmou que “as pessoas não ficaram satisfeitas”. Após um mês desse acontecimento, ele foi novamente convocado para uma reunião na GERED. Compareceu no dia e horário marcados e lá estavam presentes os gerentes, a direção da Escola Pombo, a acompanhante da regional. Após ouvir toda a argumentação de um dos gerentes, Cauã alegou ter perdido a “esportiva”:

Falei que ele é uma pessoa incompetente e não sabe o que ocorre na própria pasta. Gerente é também para gerenciar conflitos. Ele não gostou. Afirmei que o assunto já havia sido tratado em outra instância e que ele estava com mil horas de atraso. Ele me chamou de irônico (PROFESSOR CAUÃ).

Essa situação conflituosa permite inúmeros questionamentos: Cauã sujigou ou não a criança? Por que apenas vinte dias depois ele foi convocado a assinar uma advertência? Por que, antes de encaminhá-lo ao corregedor, não permitiram que ele se defendesse ou se explicasse? O que houve, efetivamente, foi perseguição? A permanência dele representou uma forma de resistência? A decisão dele em continuar na profissão docente, ainda que justificada pela própria subsistência – necessidade do dinheiro para pagar o curso de Direito – pode ser considerada uma maneira de encarar uma situação que o torna, de certa maneira, vulnerável frente aos seus pares? Essa permanência implica em ato de coragem e resistência, por não se configurar em fato capaz de torná-lo um professor desistente da profissão?

A intervenção da GERED nos dois momentos apresenta-se bem distinta entre si: ainda que se tratasse do mesmo professor, houve mudança nas pessoas encarregadas de fazer o acompanhamento da escola. No primeiro momento, houve a averiguação pontual e necessária; no segundo, pelo relato de Cauã, há indícios de ausência do diálogo – tão fundamental no exercício do magistério – pois, ao ser convocado para uma conversa na GERED, já havia tramitado o processo na Corregedoria Geral do Município.

Assim, até o momento dessa segunda entrevista, o assunto havia se encerrado dessa maneira. Ainda que houvesse o desejo de continuar averiguando esses fatos, em função do tempo escasso, não foi possível aprofundar a questão. As entrevistas produzidas com a diretora e com a coordenadora dessa escola aconteceram separadamente e antecederam o fato relacionado à corregedoria.

A coordenadora destacou a boa relação de Cauã com as crianças e as famílias, no entanto afirmou existir certo estranhamento em relação à equipe de trabalho: “primeiro

porque era uma surpresa para todo mundo a figura masculina; segundo, pela própria característica do professor. Ele é grande, aquele vozeirão, aquela mão grande... isso causa impacto”. Para ela, o fato de o homem ser uma figura forte, ao brincar ou segurar uma criança, com mais força, pode, sem querer, marcá-la e se isso já configura, por si só, constrangimentos para as professoras, é muito mais relevante quando se trata de um homem na função:

E se já “pega” com as professoras, se se é uma figura masculina, a coisa pega dobrado, porque é preciso considerar os preconceitos: o que esse homem está fazendo nesse meio que não lhe pertence? Uma coisa assim meio agressiva. Essas situações contribuíram para a direção pedir uma intervenção (...). Não havia diálogo, pareciam questões pessoais e não profissionais. Parecia que não era uma intervenção para resolver questões da escola, mas uma perseguição à pessoa. Assim foi tomado, mas não era, porque ele permanece (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

As palavras dessa coordenadora contribuem para sintetizar o que foi afirmado por vários outros sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Além da força e das diferenças físicas constitutivas do corpo masculino, há também uma demarcação do espaço e essa pergunta é salutar para a explicitação do estranhamento: o que esse homem está fazendo em um lugar que, tradicionalmente, sempre foi tido como de atuação das mulheres?

Para Sayão (2005), a afirmação de que o magistério é uma profissão feminina constitui-se num problema e não em uma verdade, pois alguns estudos indicam que “a profissão de educador infantil” não constitui um trabalho feminino porque nela encontra-se um número maior de mulheres exercendo a docência, mas porque exercem uma função de gênero feminino, vinculada à esfera da vida reprodutiva “cuidar e educar crianças pequenas (SAYÃO, 2005, p. 45).

A entrevista com a diretora dessa escola aponta questões importantes para entender a primeira intervenção da GERED/SMED:

A acompanhante da regional teve uma interpretação completamente errada em relação ao que era o nosso impacto com ele. Foi necessário pedir a outra instância para afastar essa acompanhante da escola. Nós apresentamos um problema de ordem pedagógica e essa pessoa trouxe um problema de ordem quase pessoal. Cauã acha que ainda pode alfabetizar, mas a linha que nós vamos seguir é a da PBH. Isso tem que ser assimilado. (...) A acompanhante veio com a colocação de que ele estava trabalhando na linha correta e a escola é que estava trabalhando errada e tendo uma postura de preconceito em relação a ele, por ser negro, homem e pobre (DIRETORA DA ESCOLA).

Assim, ainda que não seja possível afirmar categoricamente que tais ações relacionam-se ao fato de não aceitação do homem nesse espaço institucional constituído majoritariamente

por mulheres, é possível, a partir desses relatos, afirmar que, para se manter na profissão, Cauã demonstrou resistência e perseverança.

A coordenadora pedagógica explicitou que, mesmo Cauã não desenvolvendo um trabalho consonante com a proposta pedagógica da instituição, estabeleceu um vínculo de proximidade e de aceitação com as crianças e com a comunidade. Contrariamente à afirmação de Cauã sobre o tratamento dispensado à criança pequena em conformidade com as idades, a coordenadora destacou que:

A RME/BH não tem a proposta de alfabetização e o professor (Cauã) tem um perfil de alfabetizador e quer ver um resultado nas crianças. E ele trabalha de forma sistemática como se fossem crianças do ensino fundamental. Essa perspectiva de alfabetização não é a filosofia da rede. A indisciplina das crianças foi o que motivou a intervenção. Talvez por receio de precisar chamar a atenção das crianças de maneira mais forte e impor a autoridade e isso ser visto como agressividade, ele estava ali o tempo todo e conseguia ficar em meio àquela agitação toda, mas a gente não conseguia... e a turma tinha essa coisa de ser mesmo agitada. E a nossa preocupação era de que as crianças precisavam de limite e de disciplina. Precisavam compreender o que é uma escola e o fazer lúdico precisava ser com mais intencionalidade, com direcionamento e a gente não percebia isso (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Não tenho a intenção de exaurir tal discussão, entretanto, julgo fundamental enfatizar que as contradições desses episódios fornecem elementos para destacar que tais confrontos no ambiente de trabalho, para além das diferenças de concepção, são fortemente demarcadas pelas diferenças de gênero.

A identidade do sujeito é plural, múltipla, mutante e, por vezes, contraditória, conforme já salientado em nota anterior. A discussão de gênero transcende o mero desempenho de papéis. Para Louro (2001), “o sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Essas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos”. Assim, a categoria gênero é atravessada por outras categorias (classe, raça/etnia, religião, sexo, dentre outras) e está continuamente se construindo e se transformando, na medida em que também é atravessada pelo discurso que nega, afirma ou silencia, que regula, normaliza, instaura saberes e produz verdades.

Nesse sentido, no caso dos outros dois professores homens focalizados nesta pesquisa, a categoria raça/etnia não constituiu um elemento preponderante de análise por não apontar evidências de que pudesse interferir nas interações entre os diferentes sujeitos. Desta maneira, concordando com Louro (2001), avalio também que “tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os

sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” (LOURO, 2001, p 67). Assim, Cauã, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola, ao serem indagados sobre possíveis discriminações raciais, os dois primeiros silenciaram e a diretora negou veementemente haver qualquer tipo de discriminação nesse caso. Ela lembrou, no entanto, que, após o término dos trabalhos no processo de intervenção da Regional/SMED, uma das acompanhantes “veio com a colocação de que ele estava trabalhando na linha correta e a escola é que estava trabalhando errado. A escola é que estava tendo uma postura de preconceito em relação a ele, por ser negro, homem e pobre”.

Os sucessivos acontecimentos engendrados no interior da Escola Pombo envolvendo esse professor foram determinantes para questionar se a diretora, a coordenadora e o próprio professor Cauã percebiam algum tipo de preconceito: a diretora negou, a coordenadora preferiu não falar sobre a questão e Cauã, na primeira entrevista, negou a existência de preconceitos e, na segunda, ao ser novamente questionado, preferiu, também, silenciar-se sobre o assunto. Como enfatiza Louro (2001), a escola não apenas transmite conhecimentos, nem somente os produz, mas também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero e de classe e raramente preocupa-se em refletir sobre as práticas excludentes e tendenciosas surgidas na interação entre os diferentes sujeitos, pois está mais comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida do que em entender as diferenças e discriminações produzidas em seu interior.

4 A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E DAS FAMÍLIAS SOBRE A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1. Objetivos, métodos e questões norteadoras das discussões

O objetivo deste capítulo é ampliar a compreensão sobre os processos de adaptação e legitimação dos professores homens nas instituições de educação infantil. Para tanto, ancorado nas constatações de Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986) de que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação é o que se aproxima de esquemas menos estruturados e rígidos, foram organizados cinco grupos de discussão que possibilitaram uma escuta das percepções de professoras e das famílias das crianças sobre a presença do professor do sexo masculino nas instituições investigadas.

Na UMEI Coruja foram realizadas discussões com dois grupos: um com as professoras e o outro com os parentes das crianças. Na UMEI Cigarra, com mais dois grupos: um com as professoras e outro com os pais das crianças. Na Escola Pombo foi realizado apenas um grupo de discussão com as mães. Nessa escola, em função de funcionarem apenas três turmas de educação infantil, o grupo de discussão, que inicialmente estava previsto para ser realizado com as professoras, ficou inviabilizado em função de incompatibilidade de horários: havia apenas três professoras e essas não poderiam se ausentar da sala simultaneamente para participarem dessa atividade coletiva.

O propósito das discussões em grupo era deixar fluir o diálogo a partir de um roteiro básico constituído de uma afirmativa e três situações que deveriam ser comentadas pelos diferentes participantes. Considerando a diversidade dos grupos, as discussões giraram em torno de algumas questões que contribuíram para nortear o debate. Isso não significou uma padronização, mas um caminho para não desviar do foco pretendido.

Estas foram as questões propostas para a discussão:

1. A primeira questão foi adaptada do livro de Elizabeth Badinter, “O mito do amor materno – um amor conquistado” (1986) e trazia a seguinte formulação: *ao contrário do que muitos pensam, o homem sabe educar e cuidar das crianças;*

2. A segunda foi elaborada a partir de minha própria experiência quando estive na coordenação de uma UMEI, da RME/BH: *uma mãe, apavorada, porque havia chegado um professor homem na UMEI, pediu à coordenadora: “por favor, não deixe nunca esse professor dar banho na minha filhinha, pois lá em casa nem meu marido faz isso”;*
3. A terceira mostrava uma situação que surgiu na entrevista de um dos professores entrevistados: *um professor homem foi aprovado em concurso público para atuar com as crianças pequenas em uma UMEI e, ao chegar para tomar posse no cargo, a diretoria alegou que a comunidade não iria aceitá-lo e que ele deveria procurar um outro lugar para trabalhar;*
4. A última questão também foi retirada da entrevista concedida por outro professor: *primeiro, questionam a sexualidade: esse professor deve ser boiola. Depois, o professor começa a receber cantadas e cartas dos pais (pais e mães). O que antes era discriminação vira assédio: “olha, esse é o professor mais lindo da escola!”.*

Como a intenção era provocar o debate em torno da presença do professor homem na educação infantil, essas questões abrangiam diferentes possibilidades para suscitar um debate também sobre as relações de gênero e sexualidade. Antes de iniciar os trabalhos com esse roteiro prévio, foram realizadas dinâmicas de apresentação que objetivavam “quebrar o gelo” entre os diferentes participantes, pois muitos ainda não se conheciam.

Atuando como mediador das discussões, busquei, sempre que necessário, retomar o foco do debate, sem interferir nos posicionamentos dos participantes. Durante os debates, contei com a colaboração de um auxiliar que se encarregou, exclusivamente, de fazer as anotações das falas e outros registros, inclusive fotográfico.

Em função das dificuldades encontradas para a formação dos grupos, especialmente do grupo de pais das crianças (homens) – é bom lembrar que, normalmente, é a mãe quem participa dos eventos promovidos pelas escolas dos filhos, inclusive das reuniões intituladas pelas escolas de reuniões de pais – os critérios para a escolha dos participantes foram bem flexíveis para que não impedir a contribuição das pessoas. Tais critérios consistiam em: ter relação direta com as crianças das instituições (professora ou parente das mesmas); ter disponibilidade de tempo e desejo para contribuir com a pesquisa. Assim, sem qualquer caráter restritivo, o convite foi feito a quem quisesse participar. Desta maneira, foi possível

contar com a participação de dezoito pessoas ligadas às famílias das crianças e com dez professoras, conforme quadro abaixo:

COMPOSIÇÃO DOS CINCO GRUPOS DE DISCUSSÃO				
RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS	UMEI CORUJA	UMEI CIGARRA	E.M. COM TURMAS DE E.I.	TOTAL
RESPONSÁVEIS	PARENTES ----- Avós: Loira – Naná - Maria dos Anjos Irmã: Paty Avô: Edvaldo	PAIS ----- Jonathan - Mexicano - Lorinho - Luiz - Cristina ³⁹	MÃES ----- Duda - Dadina - Mônica – Dandone - Jaque – Érica – Cida - Shirley	18
PROFESSORAS	Emanuela – Kamila - Tamires - Cibelly	Rebecca – Ana – Joana - Danielle – Emilly - Cleusa	-	10

Quadro 5: Composição dos cinco grupos de discussão

4.2 As percepções das professoras sobre homens na docência de crianças pequenas

Participaram do grupo de discussão da UMEI Coruja apenas quatro professoras. Por trabalharem juntas há muito tempo, percebi que havia grande interação entre o grupo. Em nenhum momento houve contestação de falas entre elas. Desta maneira, as falas quase sempre eram feitas na primeira pessoa do plural, como pode ser observado:

Quando os pais viram esse educador aqui, a preocupação era: será que podemos confiar? Será que isso vai ser legal? Todas nós também tivemos essa mesma preocupação. Hoje, não o vemos mais como um homem, mas como um educador (PROFESSORA KAMILA).

A fala dessa professora sintetiza o sentimento explicitado nos depoimentos de outras pessoas que participaram dos grupos de discussão (pais, mães, avós e também das professoras). Se a forma de dizer foi diferente, o conteúdo expressou exatamente a mesma preocupação: *é importante conhecer a índole desses professores antes de lhes confiar as crianças.*

³⁹ O objetivo era discutir as questões apenas com os pais para garantir a homogeneidade dos participantes, no entanto, no momento da realização dessa atividade essa avó se ofereceu para participar, alegando que ela, em várias situações, desempenhava também o papel de pai na criação dos netos.

Ao fazer o cruzamento das entrevistas realizadas com os professores e com os grupos de discussão, percebe-se que o *estágio comprobatório* – tempo gasto para que esses professores possam dar provas de suas capacidades – não ocorre de maneira isolada, com um ou outro professor, mas com todos os doze professores que participaram da pesquisa. Esse período se configura como um tempo necessário para conhecer a forma com que esses docentes homens conduzirão suas atividades. Ao mesmo tempo é uma forma de verificar a interação desses sujeitos, especialmente com as crianças. Também ficou evidenciado nos grupos o olhar vigilante sobre as ações desses sujeitos com destaque para as atividades que envolvem os cuidados corporais das meninas. A não aprovação desse professor ou o não estabelecimento da relação de confiança resulta em rechaçamento e negação da presença desses sujeitos no espaço institucional, como exemplificado no episódio narrado por uma das professoras e que ocorreu na UMEI Coruja:

Em 2005, quando uma mãe descobriu que havia um professor homem aqui, ela conversou longamente com a coordenadora e solicitou que sua filha, na época com um ano de idade, não ficasse, em hipótese alguma, na turma dele. Ameaçou até em tirar a criança da escola (PROFESSORA KAMILA).

O fato parece gerar tantas inquietações que, ao propor a discussão da questão número dois do roteiro proposto para a discussão em grupos – relacionada à minha própria experiência com a educação infantil – foi necessário explicar para os dois grupos de professoras que aquele episódio não havia ocorrido com os professores homens de suas respectivas instituições de trabalho. Uma das professoras, ao terminar de ler a questão, emendou imediatamente: “esse fato aconteceu foi aqui, não foi? A comunidade questionou: é ele que vai levar as meninas ao banheiro? Pode não. Não queremos não. Só aceitamos as professoras fazerem isso”.



Figura7 - Grupo de discussão - segmento: professoras (UMEI Cigarra)

Arquivo do pesquisador

Não se pode deixar de destacar que, além da explícita rejeição à figura masculina na educação infantil, é perceptível o olhar atento e desconfiado dos adultos quando um professor

do sexo masculino ingressa na instituição. Percebe-se que não sem razão, vários professores, ao tomarem posse em seus cargos de educador infantil, foram encaminhados para as funções nas quais atuariam sob a vigilância constante de outros profissionais. Ou seja, eram colocados na função de professor do apoio, na função de professor responsável pela “educação física”, pelas oficinas de artes, de informática ou qualquer outra linguagem⁴⁰ nas quais existissem menor demanda de cuidados e de toques físicos.

Quando se fazia necessário assumir a regência de turmas, eles eram encaminhados, normalmente, para as turmas de crianças maiores (três, quatro ou cinco anos de idade) e que apresentam maior autonomia. Importante destacar que, de modo geral, as crianças maiores, por frequentarem apenas o período parcial, não tomam banho nem necessitam trocar fraldas na instituição. Nos casos em que surge a necessidade de executar as funções relacionadas ao cuidado, geralmente outras pessoas (professoras em horário de projeto, professoras do apoio ou uma auxiliar de serviços gerais) eram acionadas para desempenhar tal tarefa, desincumbindo, assim, o professor homem de cumpri-las.

Algumas professoras – ao se colocarem nos lugares das mães – alegaram que certamente elas mesmas não confiariam seus filhos pequenos a um professor “desconhecido”, pois não é possível desconsiderar que há tanta coisa acontecendo no mundo, até mesmo os próprios pais têm abusado das crianças. A professora Joana se posicionou da seguinte maneira ao discutir o assunto: “enquanto colegas, a gente está ali do lado e sabe que pode confiar, mas se eu estivesse lá fora, na condição de mãe, eu iria perguntar: será que esse homem é confiável?”.

Esses relatos demonstraram que é preciso um tempo mínimo para sair da condição de mero “desconhecido” e tornar-se, efetivamente, integrante do grupo. Cada professor, dentro de suas especificidades e idiossincrasias, requer um tempo diferenciado para superar essa fase inicial: uns mais, outros menos. O fato é que todos, sem distinção, precisam passar por esse *estágio comprobatório* antes de serem aceitos pela comunidade escolar. Ainda assim – como

⁴⁰ As Proposições Curriculares da Educação Infantil em Belo Horizonte estabelecem que a realização do trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade devem girar em torno de múltiplas linguagens, articuladamente: artes plásticas e visuais, linguagem corporal, linguagem digital, linguagem escrita, linguagem musical, linguagem matemática e linguagem oral.

foi possível observar no caso de Cauã – nem todos os segmentos que compõem a comunidade escolar aceitam, incondicionalmente, a presença desses professores homens, mesmo após alguns anos no exercício da função. Portanto, somente o fator tempo não é suficiente.

Depois de vencido esse estágio, professores e professoras passam a brincar com as diferenças corpóreas existentes entre ambos. Esse depoimento da professora Tamires ilustra essa assertiva: “a gente costuma falar que ele é mulher igual a gente mesmo e ele diz sempre que não engravida porque tem o útero infantil, mas fica de TPM e morre de cólica igual qualquer uma de nós. Nesses momentos, o melhor é não mexer com ele”.

Assim, o tempo no efetivo exercício da função, a qualidade do trabalho prestado por esses professores homens e o perfil da equipe de trabalho, juntos, se encarregam de dissipar integral ou parcialmente as diferenças e transformá-las em “igualdade”. Isso apenas ocorre quando o professor se identifica com o trabalho e com o grupo de profissionais. Se assim não se configurar, essas diferenças não se minimizam e, mesmo que o professor resista – como ocorreu com Cauã – haverá sempre alguém para destacar a inadequação desse sujeito no exercício da docência de crianças pequenas – ratificando a ideia essencializada de que esse é um espaço socialmente construído para as mulheres, como apontado pela professora Cibelly:

A gente não pode exigir de uma mãe outro pensamento, pois desde a Idade da Pedra estamos acostumadas com mães cuidando de crianças. De repente queremos que a comunidade aceite isso como se não tivesse uma questão histórica por trás. Até ver que a pessoa é séria e que o trabalho dela é sério, leva tempo (PROFESSORA CIBELLY).

Ainda que articulados às mudanças sociais, as relações entre homens e mulheres são pautadas por valores e concepções culturais que se vinculam aos papéis sociais historicamente atribuídos ao masculino e ao feminino. É importante destacar que esses papéis se alteraram significativamente nos últimos tempos. Entretanto, questões de relevo sobre o lugar do homem e da mulher na sociedade ainda precisam ser equacionadas. Badinter (1986) ressalta que não se subverte essa relação impunemente. Nesse sentido, as transformações que se verificam nos comportamentos femininos e masculinos não correspondem, sincronicamente, a mudanças nas relações de gênero.

Muitas dificuldades ainda precisam ser dirimidas nesse campo, ainda que, na perspectiva dos sexos, a única diferença substancial entre homens e mulheres, “como uma rocha intangível” é o fato de que as mulheres gestam os filhos dos homens e nunca o inverso. Contudo, os dados obtidos nessa pesquisa indicam que, nas sociedades ocidentais, a

anunciada similitude entre homens e mulheres não se dá de forma tão natural. As práticas cotidianas revelam o quanto as relações entre eles permanecem complexas.

4.3 A percepção de pais e de parentes das crianças sobre homens na docência de crianças pequenas

Como já dito, os grupos de discussão com pais e parentes das crianças matriculadas nas três instituições de educação infantil onde atuam os professores focalizados neste trabalho contaram com a participação de diferentes membros das famílias. Isso se justificou por considerar que as crianças se inserem em diferentes configurações familiares. Pais e mães, juntos ou separados, não são os únicos e exclusivos responsáveis diretos pelo sustento, cuidado e educação das crianças pequenas. A família inteira (pais, mães, avós, irmãos, tios...) e até mesmo os vizinhos – quando necessário – tomam parte dessa empreitada. Foram consideradas também as chamadas famílias monoparentais – em que apenas a mãe ou pai se responsabiliza integralmente pelas crianças.

Ao analisar a família e suas transformações, Oliveira (2004) ressalta que a antiga estrutura familiar constituída por esposa e filhos, girando em torno da figura do marido ou pai, deixava evidente a dominação masculina. Dados estatísticos apontam que atualmente há transformações dos elementos básicos para a manutenção do regime de gênero. Para exemplificar, cita o aumento do número de divórcios, postergação cada vez maior para o vínculo conjugal com crescente formação de relacionamento sem vínculos legais, o aumento do número de lares em que apenas um dos pais é responsável pelos filhos (geralmente, a mãe). Para o autor, no Brasil, em 1980, o percentual de lares nessa situação era de 14%. Em 1989, eram 20% e em 2000, o censo divulgado pelo IBGE, revelou que 24% dos lares brasileiros tinham apenas um responsável pelos filhos.

Bourdieu (2010) afirma que o surgimento desses novos tipos de família e o acesso à visibilidade pública de novos modelos de sexualidade (sobretudo a homossexualidade) contribuem para quebrar a *dóxa* e ampliar o espaço de possibilidades em matéria de sexualidade. Portanto, ainda que não tenha aparecido nos grupos de discussão nenhum caso de família composta por casais homossexuais, não foi cerceado o direito de participação de integrantes das diversas e diferentes composições familiares.

Do ponto de vista da heterogeneidade do grupo, não se perdeu de vista que:

Algumas combinações de tipos de pessoas podem não facilitar o fluxo da interação em função, entre outros fatores, de limitações no entendimento de estilos de vida muito diferentes, com valores diversos, ou de vivências de situações muito opostas. Isso pode gerar inibições ou deferências em relação aos que são percebidos como mais experientes, ou como mais sabidos, ou com nível mais alto de escolaridade. Também conflitos podem se instalar, anulando mesmo a possibilidade de troca (GATTI, 2005, p. 19-20).

Sem dúvida, os agrupamentos trouxeram para a pesquisa pontos de vistas distintos entre si, mas o fator tempo de conhecimento dos professores homens continuou prevalecendo entre os integrantes dos grupos como importante elemento para a aceitação ou não desses sujeitos pelos diferentes segmentos das instituições. Percebe-se assim que, quanto mais se conhecem esses professores, mais aumenta a aceitação dos mesmos. Quanto menos se conhecem, o grau de estranhamento e rechaçamento é também proporcionalmente maior.

Os grupos de discussão ratificaram o que já fora anteriormente anunciado: depois de vencido o *estágio comprobatório*, os sujeitos passam a se incorporar, efetivamente, ao quadro de funcionários, sem os estranhamentos suscitados ao ingressarem nas instituições. Após esse período, a ideia de “homens fora do lugar” é destituída. Como enfatizou uma das professoras participantes das discussões, esses sujeitos deixam de ser vistos como homens e passam a ser vistos como educadores.

Para efeito de análise, as discussões realizadas no grupo de mães – é bom frisar que todas elas conheciam bem o professor Cauã – foram separadas das discussões realizadas pelos grupos de pais e parentes. Com esses últimos, pelas similaridades do conteúdo das discussões, foi possível constituir um só bloco de análise. O fato de quase a totalidade dos participantes dos grupos de pais e parentes não conhecer os professores homens das referidas instituições, corroborou para que, no conteúdo dessas falas, houvesse um radicalismo explícito quanto à negação da presença desses homens na docência de crianças pequenas. Essa negação era ampliada quando a questão se voltava para os aspectos relacionados ao cuidado corporal das meninas. Importante destacar também que em cada um desses grupos (pais e parentes das crianças) havia apenas uma pessoa que conhecia o trabalho desses professores. São essas duas pessoas que, mesmo contagiadas pelos discursos de negação da maioria, irão defender e referendar a permanência desses sujeitos nas respectivas instituições, como pode ser observado na fala das mesmas:

não são todos que estão preparados para cuidar, mas o Natan trabalha muito bem e é bom profissional. No geral, não são todos, mas alguns têm muita capacidade (PATY – irmã de criança matriculada na UMEI Coruja).

Quando o Tallys chegou aqui, eu fui a primeira a pedir uma reunião. Achei que ele não fosse capaz de cuidar direito das crianças. Outras mães também estranharam e foram reclamar com a diretora, mas a diretora defendeu o professor. Nessa reunião, eu falei pra ele: eu não te aceito de jeito nenhum e vou tirar o meu neto porque não sei do que você será capaz de fazer (com o neto). Depois fui tendo outras conversas e ele foi falando as coisas, dizendo que era professor de música. Agora, tenho outro conceito dele. Agora eu aceito que ele dê banho, troque fraldas, limpe o bumbum, *mas antes não* (CRISTINA, avó de criança da UMEI Cigarra – grifo meu).

Nesse depoimento de uma avó que participava intensamente das atividades da UMEI Cigarra ficou evidenciada a não aceitação inicial do professor no espaço da instituição. O ingresso dele, inicialmente, foi motivo de estranhamentos. É preciso, portanto, perseverança, capacidade de convencimento, afinidades com outras áreas do conhecimento (no caso, música) e tempo para a aceitação desse sujeito. Portanto, essas declarações contribuem para reafirmar a percepção de que, quanto mais a família conhece esses professores, mais aumenta o grau de confiança nos mesmos.

E quando desconhecem totalmente esses sujeitos, instaura-se uma total desconfiança, como demonstrado nessa fala de Luiz, pai de uma criança matriculada na UMEI Cigarra: “maldito é o homem que confia em outro homem”. Esse pai utilizou, então, de uma passagem bíblica – Jeremias, cap. 17, vers. 5 – para justificar seu temor para com os homens de maneira geral. Entretanto, logo em seguida enfatiza que “uma mulher passa muito mais confiança do que um homem”, desfazendo dessa maneira a ambiguidade do termo.

Como dito, os pais e parentes de crianças que desconheciam totalmente os professores irão dar mostras incisivas e radicais contrárias à aceitação desses docentes. Na avaliação feita por uma avó de criança matriculada na UMEI Coruja surge outra premissa ao explicitar que, de modo geral, os homens não apresentam um espírito materno, por isso a capacidade deles para cuidar das crianças é infinitamente menor que a capacidade das mulheres – essas sim, carregam consigo, de maneira inata, o potencial da maternidade.

Para essa avó, os homens até podem cuidar das crianças em casa, mas quando isso ocorre é com relutância, má vontade e ou extrema necessidade. No geral essa é uma atividade da mulher. Aos homens, ela enfatiza, está reservado o espaço público.

Esse essencialismo exacerbado do amor materno é questionado por Badinter (1985), ao contestar ao mesmo tempo o “caráter inato” do sentimento materno e o fato de que ele seja partilhado por todas as mulheres. Para a autora, o amor materno existe, sim, desde a origem dos tempos, mas não existe em todas as mulheres. Dessa forma, qualquer pessoa que não seja

a mãe (o pai, a ama, etc.) pode “maternar” uma criança. Para ela, não é somente o amor materno que leva uma mulher a cumprir seus deveres maternais.

A divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres ainda permanece fortemente marcada pelo mito do amor materno. Segundo Oliveira (2004), pesquisas indicam que a decantada divisão de tarefas, cada vez mais comum entre maridos e esposas, especialmente na classe média, ainda favorece os primeiros, deixando os trabalhos mais indesejáveis para as mulheres, seja nos cuidados do lar, seja nos cuidados com as crianças.

Essa divisão das atividades é bem demarcada também no plano educacional, especialmente na educação infantil. Os participantes dos grupos de discussão de pais e parentes de crianças reprovaram a presença do professor homem executando ações relacionadas ao cuidado. Esses participantes deixaram explícito o temor da pedofilia. De maneira indissociável, essas pessoas trouxeram para a discussão a situação de fragilidade das crianças que sofrem abusos sexuais até mesmo no interior da própria família.

Um avô de criança matriculada na UMEI Coruja questionou: “na escolinha também isso não pode ocorrer?”. Ele mesmo apresentou a resposta para a sua indagação:

a escola pode encaminhar, então, esses professores para outros tipos de trabalhos, deixando para as professoras o cuidado com as crianças, porque o que olho não vê, o coração não deseja (EDVALDO – AVÔ DE CRIANÇA DA UMEI CORUJA).

Nessa clara alusão aos impulsos sexuais masculinos, o argumento desse avô dialoga com a pesquisa de mestrado, realizada por Elizabeth Franco Cruz (1998) em uma creche localizada na zona leste de São Paulo. Ela também chegou à conclusão de que:

o medo manifestado pela presença de homens na creche e também no cuidado de crianças na família parece estar relacionado a uma concepção da sexualidade masculina como algo incontrolável. Nas representações de masculino podemos encontrar que ele é *machão, forte, agressivo, animal*, assim, *todo homem é potencialmente um agressor* (CRUZ, 1998, p. 244 – grifos da autora).



arquivo do pesquisador

Figura 12 - grupo de discussão – segmento: parentes das crianças

O binômio educar/cuidar, tão discutido entre os estudiosos e profissionais ligados da educação infantil, encontra-se, para os pais e parentes das crianças, francamente dissociado entre si. Diferentemente dos discursos acadêmicos, o senso comum, tão presente na fala dessas pessoas, parece sugerir que essas são ações estanques e que devem ser executadas separadamente. Nesse raciocínio, pais e parentes, participantes desses grupos de discussão, se posicionaram terminantemente contrários à ideia de homens executando atividades relacionadas ao cuidado de crianças pequenas. No entendimento deles, os professores homens podem executar tarefas vinculadas à educação das crianças, nunca, porém, as tarefas relacionadas ao cuidado.

As discussões evidenciaram também que há uma estreita relação entre o cuidar e os impulsos sexuais. Por isso, os professores (e demais homens, inclusive os próprios pais) devem se isentar da responsabilidade de cuidar das crianças, evitando assim o toque, a necessidade de desnudar a criança pequena, o banho etc. Sobre esse aspecto Campos e colaboradoras (1991) refletem que:

é necessário que se acrescente – mesmo que cuidadosamente – um complicador, nem sempre claro, nem sempre nomeado, quase nunca consciente, que permitirá melhor compreender a reduzida participação masculina na educação de criança pequena. Referimo-nos à sensualidade que impregna a interação adulto-criança pequena, provinda tanto do contato corpo-a-corpo quanto da importância que assumem indicadores sensoriais: odores, temperatura, sons, etc. apesar de interdito, suspeitar a presença de desejos nessa relação, admite-se mais facilmente essa sensualidade na interação mulher-criança que na homem-criança. É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse ou bloqueasse a erotização de suas interações com a criança (CAMPOS *et all*, 1991, p. 54-55).

A assertiva das autoras é confirmada pela grande maioria dos pais e parentes das crianças, participantes dos grupos de discussão. Eles explicitam que nas ações do cuidar há restrição apenas para os homens, pois as professoras não representam nenhum tipo de ameaça

para as crianças, à medida que trazem consigo a vocação para a maternidade e elas são, por natureza, quem protege e cuida dos filhos com desvelo e são incapazes de cometer maldade contra crianças.

Cruz (1998), ao destacar as representações que as educadoras e as famílias têm sobre o masculino atuando em instituição de educação infantil constata em suas análises que existem dois fatores que explicam a resistência à presença de homens na creche: o fato de o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino e as concepções de educação infantil, fundamentadas numa tradição assistencialista de creches que servem de substituição da mãe. Nessa concepção, prepondera uma perspectiva doméstica em oposição a uma perspectiva profissional. Isso dificulta a incorporação dos homens e de suas propostas de trabalho.

As constatações e resultados apresentados por essa pesquisadora se assemelham aos relatos apresentados pelos pais e parentes de crianças matriculadas nas UMEIs Coruja e Cigarra. Para Cruz (1998), na creche existem dois masculinos que ameaçam, o agressor e o homossexual. Para as pessoas que participaram dos grupos de discussão, a possibilidade de os homens professores abusarem sexualmente das crianças – assim como muitas vezes ocorre no interior da própria família – é muito grande.

Discursos como esses, que associam a instituição de educação infantil ao espaço doméstico, mostram que a linha divisória que separa as duas instituições é muito tênue. Isso faz com que os profissionais que atuam nessas instituições educacionais sejam tratados na perspectiva do doméstico e recebam, recorrentemente, o tratamento de tias e mães. Tal realidade terá reflexo na forma de tratamento dada pelas crianças aos professores investigados nesta pesquisa que serão chamados de pais, papais, vô ou vovô.

A exemplo do que ocorre na esfera doméstica – onde não se remunera quem executa as tarefas da casa ou se remunera, é com baixos salários – os profissionais da educação infantil também recebem tratamento similar. Eles constituem, dentro da carreira do magistério, a categoria que percebe menores salários.

De maneira análoga, ao transferir o campo doméstico para o escolar, transferem-se, também as suas mazelas. Desta forma, se o homem é capaz de abusar de uma criança em casa – como costuma ser veiculado pela mídia – por que não haveria de fazê-lo na escola, como indaga o avô de uma das crianças?

Ampliar o debate sobre os abusos contra crianças, que efetivamente acontecem, tanto em casa como na escola – sem que isso se configure em uma regra – significa admitir que tais abusos são cometidos por homens e por mulheres, indistintamente. Apenas para citar dois exemplos de agressões físicas e sexuais contra crianças, cometidos por mulheres, basta lembrarmos que, recentemente, o país foi sacudido pelas fortes imagens da procuradora de justiça, Vera Lúcia de Santana Gomes, agredindo uma criança, espancando-a e atribuindo a ela nomes escabrosos e inadequados. Ou quando a Rede Globo resolve desvendar, na novela *Passione*, o trauma de infância vivenciado pelo personagem Gérson, interpretado pelo ator Marcello Antony. Esse personagem revelou durante tratamento psiquiátrico⁴¹ ter sido sexualmente abusado quando tinha seis ou sete anos de idade por *uma mulher gorda, com cheiro forte, de uns quarenta anos, que trabalhava em sua casa*. Tais abusos, conforme confidenciou o personagem, ocorreram por diversas vezes.

Ainda que tais crimes não representem fatos inusitados nas relações humanas, tanto as cenas de ficção, apresentadas aqui, quanto outras ocorridas na realidade chocam as pessoas que delas tomaram conhecimento e faz com que elas se posicionem em defesa das crianças.

Os dois exemplos apresentados mostram que duas mulheres maduras e em situação socialmente diferenciadas, que deveriam, à priori, “zelar” pela educação e pelo cuidado das crianças, fazem exatamente o contrário ao exercerem o papel de algozes das mesmas. Esses exemplos contrariam a ideia de que as mulheres, por possuírem um instinto materno, são incapazes de cometerem abusos contra os infantes. Ainda que esses dois acontecimentos estejam postos apenas como exemplos, eles ajudam a ilustrar que a maternagem é também uma construção cultural. Para a Antropologia, esse “instinto materno” é colocado em questão: “Como falar em instinto materno, quando sabemos que o infanticídio é um fato muito comum entre diversos grupos humanos?”, alerta Roque de Barros Laraia (1996). Esse mesmo autor, para exemplificar, apresenta os casos das mulheres Tapirapé, tribo Tupi do Norte do Mato Grosso que, por desconhecerem as técnicas anticonceptivas ou abortivas, eram obrigadas, por crenças religiosas, a matarem todos os filhos após o terceiro. “Tal atitude era considerada normal e não criava nenhum sentimento de culpa entre as praticantes do infanticídio” (LARAIA, 1996, p. 52).

⁴¹ Vale ressaltar que o referido tratamento, feito na ficção, foi realizado com um psiquiatra “de verdade”: Flávio Gikovate interpretou a si mesmo na novela *Passione*. Além de misturar ficção com realidade, a participação de um profissional que discute temas tão polêmicos numa novela imprime ares de veracidade ao enredo e passa informações relevantes a população.

Ainda que seja mulher e tenha alto grau de escolarização, a procuradora de justiça, citada como exemplo, de maneira violenta, não poupa a criança de castigos físicos e de ferrenhos insultos, contribuindo para desfazer, dessa maneira, a representação coletiva e amplamente proliferada no senso comum de que a mulher, especialmente aquelas mais escolarizadas, de maneira natural, normalmente agrega características tais como doçura, delicadeza, paciência e sabedoria.

Já no plano ficcional, a personagem é retratada como empregada doméstica, gorda, fétida, supostamente pouco sedutora, mas que também maltratava uma criança pequena. Ainda que o objetivo aqui não seja analisar tais acontecimentos e nem responder às indagações que os mesmos suscitam, é importante realçar que abusos cometidos por adultos contra crianças não são uma prerrogativa do homem.

Como estamos mediados pela cultura, Ariès (1981) lembra que, dentre as leis não escritas da nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e respeitada é aquela que, diante das crianças, os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. No entanto, relata que nem sempre foi desta maneira: nos últimos anos do século XVI e início do século XVII, na França, as crianças e adultos se misturavam nos jogos sexuais, nas brincadeiras e nos gestos. Havia uma liberdade que, aos olhos do leitor moderno, pode parecer demasiadamente excessiva e absurda, mas que não chocava ninguém da época; ao contrário, parecia perfeitamente natural. Afinal, tudo que o homem faz, aprendeu com os seus semelhantes e não é decorrente de imposições originadas fora da cultura, como nos lembra Laraia (1996).

Se na atualidade, a televisão mostra mulheres abusando de crianças com requintes de crueldade – o que causa impacto e revolta na população – por que essa mesma população estranha tanto a presença de homens na educação infantil? Por que até mesmo as professoras que trabalham lado a lado com esses sujeitos desconfiam da presença desses profissionais nas instituições de educação infantil, como manifestado por uma professora da UMEI Cigarra:

diante do mundo atual e das violências que ocorrem até mesmo em casa com os pais cometendo atos que a gente nem imagina, aí na condição de mãe, educadora e mulher penso: será que realmente a gente pode confiar [nos professores do sexo masculino?]
(PROFESSORA JOANA).

Boa parte dos participantes dos grupos de discussão explicitou que somente quando se conhece bem esses professores homens é possível confiar-lhes as tarefas relacionadas ao cuidado das crianças pequenas, especialmente quando se trata do cuidado corporal das

meninas. Apenas duas mulheres, participantes de grupos de discussão distintos (dos pais e parentes das crianças) defenderam a presença dos professores homens nas instituições de educação infantil. Em ambos os casos, elas conheciam o trabalho de Tallys e Natan, respectivamente. E diante da posição negativa do grupo, elas argumentaram que os professores também desempenham papéis importantes junto às crianças pequenas.

Na avaliação dos demais participantes, os homens não têm a mesma destreza para lidar com as crianças como têm as mulheres e, em especial, as mães. Eles afirmam que os homens são rudes, agressivos e sexualmente descontrolados e por isso devem, necessariamente, ficar longe dos corpos das crianças. Ou nas palavras de um dos pais: “*homem de verdade* não vai trabalhar com isso (educação infantil). Homem gosta é de trabalho bruto e quem cuida de crianças é a mulher. Ela é mais delicada, atenta e mais emocional. Homem não tem que fazer esse papel”.

Na expressão ser *homem de verdade* está contida a ideia de que há, efetivamente, dois tipos de homens: os de verdade e os de mentira. Os que realizam trabalhos brutos e que exigem força física, esses são os verdadeiros homens; os que realizam trabalhos relacionados ao cuidado de crianças, entendido como trabalho leve, não são homens de verdade. Tal forma de classificação destaca a ideia hegemônica de masculinidade e atribui à mulher uma essência natural de mãe.

Na atualidade, alguns autores reforçam a existência de masculinidades, no plural, e os estudiosos das relações de gênero usam dois termos para nomeá-las: a masculinidade hegemônica (ou dominante) e a masculinidade subalterna (ou marginal). A masculinidade marginal refere-se, principalmente, aos homossexuais – mas não apenas a eles – também a todos os indivíduos do sexo masculino que não se alinham às duras normas da masculinidade hegemônica, considerada como padrão de masculinidade do homem ocidental (RIBEIRO; SIQUEIRA, 2005).

O entendimento de que a presença de homens na docência de crianças pequenas é algo deslocado aparece tão fortemente na fala dos pais entrevistados nessa pesquisa, o que deixa evidente a predominância da noção de masculinidade dominante. Isso, possivelmente, pode ser explicado pelas condições objetivas de vida e trabalho desses pais. De acordo com Bourdieu, “o homem “verdadeiramente homem” é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra, buscando a glória e a distinção na esfera pública” (BOURDIEU, 2010). Ao estabelecer estreito vínculo com a

esfera doméstica e privada, as atividades desenvolvidas pelos professores homens na educação infantil contribuem para reforçar a ideia de que eles são mais frágeis quando comparados com os “outros” homens que se enquadram com mais facilidade na noção de masculinidade entendida como hegemônica.

A redução e separação das funções de trabalho para os dois sexos demarcou ao longo da história permissões e restrições ao que cabe ou não a cada um deles. Entretanto, as transformações ocorridas no mundo do trabalho, no qual mulheres e homens passaram a ocupar os mais diferentes papéis e funções (muitos até há pouco tempo restritos apenas aos homens) produziu uma reconfiguração dos papéis masculinos e femininos. Os argumentos de muitos participantes da pesquisa, em especial daqueles que não conhecem de perto o trabalho desenvolvido por esses professores do sexo masculino, defendem a docência de crianças como trabalho de mulher e, portanto, homem atuando nesta função significa estar “fora de seu lugar”. Ou seja, tais opiniões reforçam a noção de masculinidade hegemônica.

Diferenças entre homens e mulheres não representam novidade, entretanto, a partir das lutas empreendidas pelos movimentos feministas, que eclodiram com mais intensidade no final da década de 1960, as mulheres conquistaram espaços e respeito na sociedade e passaram a ocupar as mais diferentes funções no mundo do trabalho. Ao discutir e analisar o inverso – os homens desempenhando atribuições majoritariamente ocupadas por mulheres – percebe-se claramente a força dos interditos e restrições. A radicalização da ideia de que ser professor da educação infantil não é “serviço pra homem” produz o aprisionamento desses sujeitos a uma categorização que exclui a possibilidade de um homem diferente e capaz de executar, com eficiência, as atividades relacionadas à educação e ao cuidado de crianças pequenas. Um dado relevante nas falas dos pais e dos parentes das crianças é o de que quando um homem adentra o universo da educação infantil, a primeira suspeita recai sobre sua identidade sexual, para, logo em seguida, se deslocar para os limites do seu desempenho na função.

Assim como Cruz (1998) apontou em sua pesquisa a existência na creche de dois masculinos que ameaçam (o agressor e o homossexual), os relatos apresentados pelos dois grupos de discussão realizados com os pais e os parentes das crianças matriculadas nas duas UMEIs, indicam que no exercício da docência de crianças pequenas há, paradoxalmente, a presença de dois tipos de homens: em menor escala, os homossexuais e, em grande medida, os pervertidos sexualmente. Ambos totalmente deslocados na função de educador infantil.

Os primeiros são classificados como gays, porque executam funções que não são apropriadas para eles, supostamente estão fugindo do trabalho que é considerado como apropriado para homens de verdade. Nessa direção, para as pessoas que participaram das discussões, algumas profissões também seriam pouco apropriadas para homens, como cabeleireiros, chefes de cozinha, faxineiros, cozinheiros, dentre outras. Na compreensão dos dois grupos, essas são funções que nenhum homem “normal” assumiria sem ressalvas e, se assumir, é porque apresenta algum desvio no comportamento.

Os segundos, classificados como homens pervertidos sexualmente, são vistos como uma ameaça, uma combinação perigosa porque “todo homem com meninas é uma combinação perigosa”, conforme salientou uma avó de criança. Por sua vez, um pai de criança conjugou esses dois grupos de homens da seguinte maneira: “eu acho que se o cara for gay, a gente nem poderia julgar. Até seria bom se fosse mesmo porque todos iriam aceitá-lo melhor. Muito melhor do que se ele for homem”.

Ao fazer o cruzamento das falas dos participantes da pesquisa percebe-se que, superado o período probatório, instaura-se a confiança e esses sujeitos passam a ser integrados aos grupos de professores, misturando “naturalmente” as atribuições do ofício realizadas por eles e por elas, chegam até mesmo a serem confundidos com as próprias professoras. A partir dessa superação, eles ficam, então, “autorizados” a atuarem, sem ressalvas, com crianças de todas as idades.

O período probatório, no entanto, não ocorre de maneira simples e sem controvérsia: pode ocorrer simultaneamente com todos os segmentos da instituição (família, professoras, direção); com alguns segmentos apenas e com outros pode até nunca ocorrer. Essa afirmação pode ser comprovada nas análises dos dados relacionados aos professores homens enfocados nesta pesquisa: Natan, por exemplo, adaptou-se em curto período de tempo com todos os segmentos da comunidade escolar; Tallys, por transferir-se constantemente de uma instituição para outra, está em constante período de adaptação e Cauã, apesar de ter a aceitação unânime das mães – como poderá ser conferido na próxima seção – enfrentava problemas de adaptação e aceitação com algumas colegas de trabalho, especialmente ligadas à direção da escola e também com pessoas ligadas à GERED.



Arquivo do pesquisador

Figura 13 - grupo de discussão – segmento: pais

Conclui-se, assim, a partir das análises das discussões realizadas com os diferentes grupos que há, efetivamente, dois tempos diferenciados para a incorporação dos professores homens na educação infantil: o período *probatório* e o outro *comprobatório*. O segundo, somente é cumprido quando esses professores conseguem “provar” que possuem capacidade, habilidade e competência para educar e cuidar de crianças pequenas e que não representam ameaças, nem são capazes de cometer abusos de qualquer natureza contra as mesmas. A vigilância dos familiares das crianças e profissionais das instituições somente se atenua quando esses professores homens passam a ter o aval de todos ou de grande parte dos segmentos da instituição para exercer, com inteireza, o cargo para o qual foi aprovado em concurso público. No entanto, para além da aprovação em concursos e do cumprimento do estágio probatório, esses sujeitos são avaliados também nas instituições a partir desses múltiplos aspectos.

4.4 A percepção das mães sobre a presença de professores homens na educação infantil

Temos que conviver com professor homem, com professora mulher. É preciso ter confiança e não esquecer que a escola tem outros concorrentes: a tv a cabo por exemplo é também mestre em informação. Quando a escola conseguir viver com essas diferenças e aceitar a entrada de mais professores homens, isso vai contribuir para que a criança aprenda a dividir tarefas entre os sexos. Lá em casa, meu marido ajuda em tudo e meu filho vai vendo isso e aprendendo (JAQUE, MÃE DE CRIANÇAS).

Esse grupo de discussão foi realizado em 12 de novembro de 2010 e envolveu as mães das crianças matriculadas na Escola Pombo. Conforme anteriormente salientado, ainda que essa seja uma escola sexagenária, somente a partir de 2006 passou a atender o segundo ciclo da educação infantil. Cauã está nessa instituição desde a implantação desse atendimento e

pela forma com que transitava na mesma – abraçando e sendo abraçado pelas crianças, saudando os adultos, sempre com um sorriso no rosto - não ficou difícil supor, assim que iniciei este trabalho, de que se tratava de um professor conhecido e querido pela comunidade. Essa constatação inicial foi, depois, ratificada pelas mães que participaram do grupo de discussão.

Entretanto, antes de discutir a percepção das mães sobre a presença de professores do sexo masculino na educação infantil é bom lembrar que esse mesmo professor, a partir de 2010, passou a responder na corregedoria a processo administrativo disciplinar, acusado de ter “sujigado” uma criança. As entrevistas produzidas com Cauã e com a coordenadora pedagógica apontam que não havia sintonia entre o trabalho desenvolvido por ele com a concepção pedagógica da instituição. Tal afirmativa pode ser confirmada a partir da seguinte argumentação da coordenadora:

A educação infantil para a rede não tem uma proposta de alfabetização e o professor Cauã tem um perfil de alfabetizador e quer ver um resultado nas crianças. Ele trabalha de forma sistemática como se fosse com crianças do ensino fundamental, com essa perspectiva de alfabetização e não é essa a filosofia da rede.

A coordenadora pedagógica também afirmou que Cauã não conseguia colocar “disciplina” na turma:

a nossa preocupação era: esses “meninos” precisam de limite e de disciplina. Precisam compreender o que é uma escola e o fazer lúdico tem que ser de uma forma diferente, com mais intencionalidade, com direcionamento. A gente não percebia isso (COORDENADORA PEDAGÓGICA) grifos meus.

Esses atravessamentos, sem dúvida, nos oferecem pistas para compreender o jogo de forças, as diferentes posições e os conflitos que marcam as relações profissionais na instituição. Diferentemente da argumentação da coordenadora, Cauã afirmou que eram as próprias crianças, no ritmo delas, quem demandavam avanços e buscas de novos conhecimentos. Assim, acabavam aprendendo de diversas maneiras: por meio das brincadeiras, das ações lúdicas, das diferentes socializações e também de atividades direcionadas e intencionais. Ele relatou que “chegamos ao final do ano, *mesmo aos trancos e barrancos*, com as crianças alfabetizadas e com grande aprovação dos pais”.

Cabe destacar que na RME/BH já ocorreram amplas discussões sobre letramento e alfabetização de crianças que frequentam a educação infantil. Em documento preliminar, lançado em 2009, denominado de Desafios da Formação, Proposições Curriculares da

Educação Infantil da Rede Municipal e Creches Conveniadas é dado a seguinte ênfase à questão:

{...} a escola não pode restringir a relação da criança com o mundo escrito, o que invalida a procura ainda recorrente pelo momento mais adequado para ensinar língua escrita na Educação Infantil. Se a criança fala e pensa sobre a escrita e a leitura — indagando sobre o que está escrito, pedindo que leiam para ela, levantando hipóteses referentes ao sistema de escrita que se desvenda —, é preciso que a escola cuide de suas habilidades, além de lhe proporcionar outras, incentivando seu desenvolvimento, independentemente de sua idade (PBH/SMED, 2009, p. 185).

Desta maneira, as posições antagônicas contidas nas falas de Cauã e da coordenadora pedagógica explicitam claramente que há um campo de conflitos que extrapola a concepção de educação infantil demarcada pela própria RME-BH, conforme apontado nas Proposições Curriculares. Para além dessa concepção, há, como já mencionado, uma dificuldade nas relações internas entre Cauã e a direção da instituição que impede a superação do *estágio comprobatório*.

Entretanto, como pode ser observado, a epígrafe que inaugura essa seção é correlata à afirmação de outra mãe que participou das discussões: “se a sociedade não permitir que haja mais professores (homens), nós é que temos de mudar isso, porque estamos numa época que as coisas são diferentes”. Em suas argumentações, essas duas mães enfatizaram a importância da presença do professor homem na instituição, destacando a questão das diferenças.

Também os estudiosos das relações de gênero explicam o que é constitutivo das diferenças entre sexo e gênero. Louro (2001) afirma que, para se compreender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, é importante observar não exatamente seus sexos, e sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos e nesse sentido, gênero, então, será um conceito fundamental para o entendimento dessas construções.

Gênero por se distinguir de sexo irá se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas, representadas e trazidas para a prática social, tornando parte do processo histórico. A própria construção do conceito de gênero não constitui um fato por si só, mas se configura como uma categoria surgida a partir de um contexto de lutas.

Quando, por exemplo, uma das mães afirmou que “se a sociedade não permitir que haja mais professores (homens), nós é que temos de mudar isso, porque estamos numa época que as coisas são diferentes”, ela aciona culturalmente parte dos conceitos e noções produzidos a partir das lutas empreendidas pelo movimento feminista. Quantas vezes esta frase “nós é que temos de mudar isso” não terá sido pronunciada por mulheres e homens

feministas? Será que as “coisas”, no sentido enunciado por essa mãe, estão tão diferentes assim, quando o que está em jogo é a lógica dicotômica e polarizada dos gêneros? Para Joan Scott (1995) é indispensável implodir essa lógica.

Nem é preciso reiterar que, desde o século passado, grandes mudanças aconteceram no campo das relações humanas, quando consideradas na perspectiva de um padrão cultural ocidental hegemônico. Até bem pouco tempo, era inimaginável para muitos homens pegar uma criancinha pequena no colo ou ajudar nas tarefas diárias da casa. Mesmo com essas transformações, as mulheres continuam, na atualidade – ainda que exerçam atividades na esfera pública – sendo as principais responsáveis pelas tarefas domésticas e pelo cuidado das crianças. Em certa medida, não deixa de ser interessante para o homem a preservação dos privilégios androcêntricos. Para muitos, é cômodo dividir as tarefas domésticas apenas esporadicamente e de acordo com a própria conveniência. E ao predominar na esfera doméstica, essa relação androcêntrica tende a se repetir também nas demais esferas das relações sociais. Na escola, ainda que de maneira tímida, essas mudanças começam a ocorrer, a exemplo da inserção dos professores do sexo masculino na educação infantil ocorrida em Belo Horizonte.

Em alguns aspectos, o grupo de discussão com as mães se diferenciou das discussões ocorridas com os pais e parentes das crianças. Todas as mães avaliaram como positiva a presença do homem na docência de crianças, até mesmo reivindicaram o ingresso de mais professores do sexo masculino. É preciso reiterar, no entanto, que se trata de um grupo de mães vinculadas a uma escola de ensino fundamental a qual atende turmas de crianças do segundo ciclo da educação infantil. Portanto, são crianças maiores e demandam menos ações de cuidado.

Ainda assim, a aceitação das mães não surge de maneira fortuita e sem resistência, como demonstram os dois fragmentos abaixo:

Achei muito estranho um homem na educação infantil. Pensei em mudar minha filha de turno e quando soube que havia um homem no outro turno, pensei em levá-la para uma escolinha particular, mas conversei com outras mães e elas me disseram que Cauã era um bom professor. Depois que conheci ele, avalei o quanto é uma pessoa maravilhosa. Não tenho do que reclamar (CIDA, MÃE DE CRIANÇA).

Quando cheguei aqui e vi um professor, quis colocar minha filha no outro turno, mas não tinha vaga e eu não tinha condições de mandá-la pra uma escola particular. Aí, com o passar do tempo, vi que foi ótimo [não ter feito a mudança] (ÉRICA, MÃE DE CRIANÇA).

Mais do que um mero estranhamento devido à presença de professores do sexo masculino na instituição pública de educação infantil, as falas acima sugerem um certo repúdio (e por que não, preconceito das mães em relação ao professor homem?). Aparentemente, uma reação compreensível já que o campo foi constituído historicamente por mulheres, desta forma, o ingresso de homens nessa etapa de educação representa uma alteração na lógica estabelecida. Tal alteração mostra que o desejo das duas mães era não ter que “enviar” suas filhas para um espaço em que a figura masculina estivesse presente. Elas apenas se contiveram em função de fatores extrínsecos ao sentimento materno de proteção. Sendo assim, não é possível ignorar que é um sentimento localizado em dada realidade: inscrito no mundo contemporâneo de uma grande metrópole brasileira que serve de cenário para esses e infinitos outros conflitos⁴².

A aceitação por parte das mães, nos dois casos, ocorreu a partir de determinado tempo e depois de dado o aval por pessoas que já conheciam o professor Cauã e o trabalho desenvolvido por ele. Esses fatores contribuíram para minimizar a resistência dessas mães e o fato de Cauã ser referendado como um bom professor, sem dúvida, representou uma importante informação para atenuar os temores das mesmas. Nesse sentido, parafraseando a famosa citação de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se” é possível dizer também que não se nasce professor homem de educação infantil, “torna-se”.

4.5 “Ser um homem feminino/ não fere o meu lado masculino:” sobre o corpo e a sexualidade de professores homens da educação infantil

Ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou Masculino e Feminino...

Pepeu Gomes

Para médicos, psicólogos e estilistas, a androginia é um fenômeno cultural que nada tem a ver com a homossexualidade ou com a bissexualidade. Para o sexólogo Oswaldo Rodrigues Júnior, vice-presidente da Sociedade Brasileira de Sexualidade, “o que está em

⁴² É necessário enfatizar que outros grupos, nessa mesma sociedade, como inúmeras etnias indígenas não operam com essa mesma lógica de que quem cuida e educa crianças pequenas são exclusivamente as mulheres.

jogo é o papel social desempenhado pelo indivíduo. A pessoa andrógina não precisa ter, necessariamente, comportamento sexual ambíguo”. Para exemplificar, ele cita o homem que não tem vergonha de chorar e expor sentimentos, o homem que participa das tarefas domésticas e também a mulher que impõe opiniões, assume o sustento da casa e exerce profissões consideradas “masculinas” (PATARRA; ALBUQUERQUE, 1993).

Para o psicanalista Renato Mezan, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

são fatores sociais que aos poucos esfumam as diferenças entre os gêneros e embaralham a consciência que homens e mulheres tinham de sua identidade e função social. Por isso é impossível explicar a androginia apenas em termos psicológicos. Ela não é uma opção sexual e está no plano do consciente (PATARRA; ALBUQUERQUE, 1993).

Ao tentar traduzir essa ambiguidade para a arte, Pepeu Gomes, em 1983, lançou a música “Masculino e feminino” e seu canto entoou essa mistura possível – nas palavras do antropólogo Luiz Mott, da Universidade Federal da Bahia, a letra dessa canção coloca em evidência a condição andrógina.

Tal ambiguidade também ocorre quando um homem ingressa na educação infantil. A presença desse sujeito é motivo de estranhamentos e de questionamentos. Em muitos momentos, a identidade sexual desses homens é evidenciada e colocada em xeque. São recorrentes as indagações do tipo: “será que ele é homem mesmo?” A professora Danielle, da UMEI Coruja, disse ter se feito essa pergunta antes de conhecer melhor o professor Tallys. Acrescentou ainda que, normalmente, os homens que optam pelo Magistério ou Pedagogia são alvos de comentários do tipo: “na educação infantil pode até ter homens, mas são *viados...* não somente lá, mas o próprio curso de Magistério tem essa característica: para fazer Magistério ou Pedagogia tem que ser mulher. Acho que isso precisa ser quebrado”, assegurou.

Desta maneira, ao assumir uma atividade profissional que abarca tanto a dimensão do educar quanto a do cuidar, historicamente reservada à mulher, o professor homem experiencia o fato de ter a sua própria sexualidade questionada.

Essas dúvidas relacionadas à identidade sexual desses professores ultrapassam os muros das instituições, como ilustrou a professora Tamires: “quando cheguei em casa e disse para o meu marido que havia um educador na UMEI, ele não acreditou e disse que então não se tratava de homem”.

Mesmo que esse professor seja casado, tenha filhos e tenha relações estáveis e heterossexuais, as desconfianças podem até serem minimizadas, mas não são extirpadas por completo, como afirma a professora Tamires, da UMEI Coruja:

Dá uma diminuída quando ele diz que é casado e tem uma filha. As pessoas podem até continuar duvidando, mas começam a fazer outras análises: pera aí, esse cara é casado, tem uma filha... aí começam a ir pelas outras características tentando fazer (a hipótese de que ele é gay) cair por terra (PROFESSORA TAMIRES).

Como afirma Louro (1999), os corpos ganham sentido socialmente, são significados pela cultura e por ela são alterados continuamente. A inscrição dos gêneros nesses corpos ocorre sempre no contexto de uma determinada cultura, com as marcas próprias dessa mesma cultura. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a educação infantil é marcada pelo gênero feminino. O ingresso de professores do sexo masculino nessa carreira promove, no plano da alteridade, de maneira não intencional, a marca da confusão sobre a própria identidade sexual. Tornam-se andróginos?

Nas propostas para as discussões dos grupos e, coadunando com as ideias de Badinter (1985) sobre os diferentes modos de maternagens, foi colocada a seguinte provocação que serviu de mote ao debate entre os presentes: *ao contrário do que muitos pensam, o homem sabe cuidar de crianças e sabe educá-las*. Deixando de lado as questões do cuidar e do educar – já foram discutidas no capítulo anterior – e destacando o termo *homem* que aparece na questão, os participantes trataram também das variáveis incorporadas pelo termo no contexto sexual (heterossexual, bissexual e homossexual). Importantes posicionamentos surgiram desse debate sobre a presença de *homens* nos espaços institucional de educação e cuidado de crianças pequenas. A associação da presença desses sujeitos à homossexualidade foi recorrente. E esse fato se configurou de forma tão patente, que o professor Tallys sugeriu, entre risos: “só faltou uma professora desejar ficar comigo para ter provas da minha masculinidade” e completou “eu não iria achar ruim, mas isso ainda não ocorreu”.

Evidentemente, não foram todos os professores homens entrevistados que se posicionaram dessa maneira, no entanto, não se pode desconsiderar que essa forma extremada do professor Tallys desejar dar provas de sua masculinidade aponta para alguns aspectos da própria cultura do macho. Como afirma Connel (1995), existe uma narrativa convencional de construção da masculinidade em que a cultura determina uma definição de conduta e de sentimentos apropriados aos machos. É muito comum em rodas de rapazes, por exemplo, a masculinidade ser posta à prova, com expressões do tipo “homem não chora”, “prova que você é homem de verdade”, “está agindo feito mulherzinha” são expressões que servem para

evidenciar a existência de uma masculinidade hegemônica em contraposição a uma masculinidade subalterna. Essa narrativa convencional extrapola o binarismo homem/mulher e contribui para impulsionar os rapazes a agirem e a se sentirem como “verdadeiros machos” e se distanciarem, assim, do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade. Wesley Lopes Silva (2006) compara essa forma de absorver essas características à maneira como as crianças se apropriam da língua materna. Para esse autor,

do mesmo modo acontece com as prescrições masculinas que, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, teimam em direcionar e perpetuar características consideradas viris, que preceituam atitudes e comportamentos impressos no corpo a uma parcela significativa de sujeitos do sexo masculino na contemporaneidade (SILVA, 2006, p. 71).

E essa é uma construção que adentra – com os professores homens – as instituições de educação infantil. Cauã foi categórico quando afirmou que não gosta de ficar beijando as crianças como normalmente as professoras costumam fazer, mas não lhe custa rodar, balançar, colocar as crianças nos ombros. Ações que, como ele próprio enfatizou, quase nunca são praticadas por mulheres.

Ao longo do tempo, surgem mudanças nessa divisão entre o que um homem faz com mais frequência que as mulheres e vice-versa. Connell (1995) finaliza o seu texto sobre as políticas da masculinidade dizendo que, diferentemente de vinte anos atrás, é mais comum ver homens empurrando carrinhos de bebês. No entanto, construir uma nova política de gênero para os homens significa uma mudança de pensamento, incluindo disposição a não ter certezas e abertura para novas experiências e novas formas de efetivá-las. No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebês se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar.

Diferentemente de Talys que alegou não achar ruim ter que sair com uma professora para provar sua masculinidade, um outro professor também entrevistado na pesquisa reconhece que está num lugar que culturalmente não é dele. Ao ser indagado sobre sua identidade sexual ele simplesmente responde “ainda não”. Disse ter aprendido com uma professora da UFMG, no LASEB, que “a gente não é homem, nem é mulher; a gente está homem e está mulher”.

Interessante que esse mesmo professor alegava fazer regime para engordar, pois tinha certeza de que se fosse “grandão” e “mais forte” como Natan – ele citou esse outro professor

da pesquisa por conhecê-lo do LASEB – ninguém iria colocar em dúvida sua masculinidade. O porte mais masculino iria repelir a ideia de uma possível homossexualidade, explicou ele. Enganava-se, uma vez que mesmo Natan tendo um metro e noventa de altura e quase 120 quilos – como ele próprio se descrevera – a sexualidade dele também era constantemente posta à prova.

Louro (1999), ao afirmar que os corpos ganham sentido socialmente, ajuda a dialogar com essas questões: para essa autora, a sexualidade é uma invenção social por se constituir historicamente a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes e produzem “verdades”. Assim, “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade, rejeição essa que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 1999, p. 12).

Desta forma, o simples fato de um professor do sexo masculino ingressar na educação infantil representa motivo para “desconfianças”. Para alguns professores, essas dúvidas são explicitadas de maneira aberta e lhes chegam de maneira direta, como ocorreu com dois professores entrevistados. Para outros, ainda que haja a suspeição, nada é questionado, pois fica velado. Assim como se demanda um tempo para que esses professores sejam aceitos pelos diferentes segmentos da instituição escolar, também é demandado um tempo para dissipar ou confirmar as dúvidas que pairam sobre a sexualidade dos mesmos. Ou ainda, como afirmou um dos professores entrevistados, “as pessoas vão morrer sem saber se sou ou não gay, porque não sou categórico quanto a isso, não falo que sou nem que não sou, sempre deixo no ar”.

Passado esse período de adaptação desses professores homens, as professoras afirmaram que “exploravam” a capacidade deles no exercício da autoridade junto às crianças, pois as ordens proferidas por um professor são mais prontamente obedecidas que quando emitidas por professoras. “Os professores demonstram mais autoridade e nem precisam gritar, porque já têm a voz mais forte e se impõem com mais facilidade e a gente acaba abusando desse diferencial”, afirmou a professora Tamires.

A figura do professor do sexo masculino, especialmente em instituições freqüentadas por crianças pequenas, é idealizada e se aproxima da figura paterna, pois “na estrutura familiar, o homem se configura como peça central, responsável pelas decisões, administração do patrimônio, ocupando o topo de uma hierarquia com poderes sobre a mulher e filhos (SILVA, 2010, p. 106). Nesse sentido, a instituição escolar produz também essas

representações e distribuições de papéis, como foi observado nas entrevistas de dois professores entrevistados:

Acho que a figura é meio como a do pai e a da mãe mesmo. Não gosto desse parâmetro, não gosto dessa associação de professor com tia, com família, não gosto, tenho pavor, mas não tem jeito, a gente acaba cumprindo esse tipo de papel: faço o papel de pai de todas as crianças, aqui (PROFESSOR JIRÃ).

Quando a gente chega na escola, os meninos demonstram uma satisfação com a nossa presença. Às vezes maior do que pela presença das mulheres. Acho que este é o primeiro motivo: o fato de ser referência e os meninos olharem e terem um homem para imitarem. A criança pequena trabalha muito com a imitação, a brincadeira é de imitação do adulto. Acho que esta parte da referência é muito importante. E a segunda é a questão do respeito. Quando eu chego e falo, as coisas acontecem. Eu não sei o que é. Se é a voz que é grossa. Eu não sei o que acontece, mas é diferente (PROFESSOR DAVID).

O que ficou evidenciado nas entrevistas é que as diferenças corporais existentes entre os dois sexos são muito demarcadas no fazer cotidiano do trabalho realizado nas instituições de educação infantil. As ordens dadas às crianças por um professor do sexo masculino são mais prontamente obedecidas que as emitidas por professoras. Uma das professoras da UMEI Coruja destacou que a mulher age muito mais com a emoção e com o coração, ao passo que o homem é mais prático e age, normalmente, de maneira mais racional. Dialogando com essa observação, a professora Tamires, da mesma UMEI, destacou que nas rodinhas de conversa,

a gente vai falando, falando... mas quando o Natan fala, ele é mais prontamente ouvido. Ele é o representante do homem aqui. Às vezes, estamos discutindo um assunto e quando ele emite sua opinião, todas nós paramos para prestar atenção. Somos muito emotivas e não prestamos atenção nos detalhes, ele chega e esclarece, de maneira paciente, tem um jeito pra explicar (PROFESSORA TAMIRES).

Diferentemente desse pensamento dicotômico e polarizado que concebe o homem e a mulher como polos opostos dentro das relações de poder, Joan Scott (1995) entendia como necessário desconstruir o “caráter permanente” dessa oposição binária masculino-feminino. Para essa autora era preciso implodir essa lógica. No entanto, duas décadas e meia após a publicação dessas ideias – o texto de Scott foi inicialmente divulgado em 1986 – ainda são recorrentes separações como essas, feitas pelas duas professoras. E não apenas por elas, pois outras pessoas entrevistadas, participantes dos grupos de discussão, atribuem aos professores homens – ainda que exerçam o mesmo cargo que as professoras – um lugar diferenciado, parecido com o lugar ocupado pelo pai na hierarquia familiar.

Em síntese, especialmente nas falas das professoras – que, em alguns casos, misturam-se aos sentimentos de mães – as diferenças são ressaltadas e elas destacam a contribuição oferecida por professores nas interações com os demais sujeitos das instituições. Explicitam,

no entanto, que, para se sentirem seguras em relação à presença dos professores homens, necessitam de “provas contundentes” de que eles não irão cometer abusos ou violências contra meninos ou meninas. Algumas professoras, ao se colocarem no lugar de mães, afirmaram que também elas se sentiriam inseguras com um professor homem no cuidado e na educação de seus filhos e filhas. Somente depois de comprovada a capacidade e a competência desses sujeitos e instaurada a confiança, as professoras passam a tratá-los como iguais. Conforme expressou uma das professoras participantes da pesquisa: “hoje não vemos mais como um homem, mas como um educador”. Superado esse *estágio comprobatório*, as professoras passam a exigir que as funções a serem desempenhadas no interior das instituições sejam equitativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta de deus não chegou a ser ouvida, também a fala seguinte de caim se perdeu, o mais natural é que tenham argumentado um contra o outro uma vez e muitas, a única coisa que se sabe de ciência certa é que continuaram a discutir e que a discutir estão ainda. A história acabou, não haverá mais nada que contar.

(Caim – José Saramago)

Com essa eterna discussão entre Deus e Caim, José Saramago encerra seu texto fazendo alusão à palavra, essa nossa, quase sempre, estranha companheira de jornada. Depois de mil peripécias nos mais diferentes tempos da história, entre idas e vindas, Caim consegue, enfim, “aniquilar” o projeto de Deus por ter matado todos os seres humanos que habitavam a arca de Noé.

Retomo fragmentos do romance com o qual iniciei essa dissertação para ilustrar, nesta última etapa do texto, que a linguagem, assim como aparece metaforicamente, na obra do autor, “onde mesmo depois de encerrada a história, continua a ocorrer, num *ad infinitum*, entre Deus e Caim”, irá se constituir, fora da ficção, em parte significativa do construto das relações humanas. Da mesma maneira que, para Louro (1999) os corpos também ganham sentido socialmente, sendo a inscrição de – feminino ou masculino – nos corpos feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e com as marcas próprias dessa mesma cultura.

A palavra gênero, conforme ressalta Marília Pinto de Carvalho (2010), era usada especialmente para nomear as formas masculinas e femininas na linguagem e foi apropriada como um termo contrastante com sexo, designando, desta forma, o que era socialmente codificado como masculino ou feminino. Para essa autora, há, entretanto, outra definição mais recente de gênero que não se opõe a sexo,

mas inclui a percepção a respeito do que seja sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado. O gênero não seria um conceito útil apenas na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte importante dos sistemas simbólicos e como tal, implicado na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social (PINTO, 2010, p. 513).

Desta forma, a categoria gênero tem sido cada vez mais usada para referir-se a toda construção social que se relaciona à distinção e à hierarquia entre o masculino e o feminino e se articula com outras categorias, dentre as quais, é possível destacar a de classe, a de raça/etnia e a de geração.

Como enfatizado por Nicholson (2000), além de a categoria gênero ter sido desenvolvida e sempre ser usada em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado, também tem sido usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, o que inclui ainda as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos” (NICHOLSON, 2000).

Essa mesma autora afirma que, até meados da década de 1960, o termo gênero era usado especialmente como referência a formas femininas e masculinas dentro da linguagem, cabendo às feministas da segunda fase contribuir para estender o significado do termo para outras tantas diferenças entre mulheres e homens expostas na personalidade e comportamento. Nessa perspectiva, caminho para o encerramento desta dissertação, enfatizando as diferenças observadas nas relações estabelecidas entre os professores e a comunidade escolar. São homens que, como qualquer outro sujeito, interagem de maneira permanente com outras pessoas na esfera institucional.

Para tanto, retomo os objetivos centrais propostos para esta investigação:

- compreender e explicitar o movimento de inserção dos professores do sexo masculino nas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH);
- analisar, sob a perspectiva das relações de gênero, o processo de interação estabelecido entre esses docentes homens e a comunidade escolar;
- explicitar, a partir das análises dos dados empíricos, as percepções dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre a legitimidade da presença desses professores na educação infantil;
- e, por fim, identificar e elencar os limites enfrentados por esses sujeitos no fazer cotidiano de suas atividades docentes.

Terminada a pesquisa, cujos dados foram sistematizados nesta dissertação, o que é possível afirmar?

Um primeiro fato a ser destacado: ainda que a principal questão dessa pesquisa tenha se organizado em torno do lugar ocupado pelo homem na docência da educação infantil, é importante registrar que o acesso da mulher à educação escolar também não aconteceu sem conflitos. Como destaca Carvalho (1998),

tomar a feminização do magistério apenas como mudança na composição sexual do corpo docente significa deixar de lado todo um processo de profundas transformações nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciais.

Contudo e apesar das muitas transformações experimentadas no mundo social, ainda prevalece no discurso corrente uma concepção sobre a docência muito próxima do pensamento e do discurso das primeiras décadas do século XX, que associava o ensino primário às características consideradas femininas, como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza. Essa associação serviu e ainda serve para aproximar o exercício da docência ao da maternagem e contribui, assim, para misturar o campo profissional ao doméstico. Essa mistura serve para criar, no mínimo, dois pontos de tensionamentos: a desvalorização da profissão e a demarcação desse campo de atuação como eminentemente feminino. Nessa lógica, o ingresso de homens na docência de crianças pequenas – espaço que sequer passou pelo processo de feminização, pois desde sempre foi ocupado pelas mulheres – sofrerá, mais intensamente, interdições, conflitos e estranhamentos.

Nessa perspectiva, vale destacar que a educação infantil nasceu colada ao gênero feminino. As lutas históricas por creches, no Brasil, foram empreendidas basicamente por mulheres que necessitavam de um lugar seguro para deixar seus filhos e filhas enquanto se ausentavam de casa para trabalhar.

Apenas recentemente, após a LDBEN/9394/1996 inserir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tornando gratuito esse atendimento em creches e pré-escolas, alguns municípios procederam à abertura de concursos públicos e instauraram processos de contratação de docentes com formação específica para atuar nesta etapa da educação básica. O município de Belo Horizonte realizou dois concursos públicos para o provimento do cargo de educador infantil e essa ação propiciou o ingresso de quatorze professores do sexo masculino habilitados a atuarem com crianças de zero a seis anos de idade em instituições públicas – tradicionalmente reconhecidas como lugares de atuação essencialmente de professoras.

Não resta dúvida de que a entrada desses homens na educação infantil está vinculada à consolidação do próprio campo da educação infantil. Ao se tornar um cargo efetivo na rede

pública, a docência de crianças pequenas atraiu o interesse masculino, como apontado nesta pesquisa.

Esse ingresso dos professores homens é marcado por inúmeros estranhamentos, interdições e desafios. A presença masculina nesse ambiente predominantemente feminino é cercada de maior cuidado e expectativa, por parte da comunidade e das profissionais. Evidenciou-se também por meio dos dados da pesquisa que os professores do sexo masculino, ao ingressarem na educação infantil, têm sua sexualidade colocada em suspeição: de um lado, apresenta-se a dúvida, se escolheram uma profissão feminina é porque *não são homens de verdade*. Por outro lado, destaca a “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005, p. 16).

As entrevistas ajudaram a explicitar ainda os seguintes aspectos, diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa: a) razões que levaram esses sujeitos à escolha da carreira; b) pontos de tensão gerados pela presença desses homens no interior das instituições; c) a forma como estabelecem as relações com os demais segmentos da comunidade escolar (direção, coordenação, professoras e famílias das crianças); d) diferenças na execução das atividades de cuidado e educação de crianças pequenas; e) os estranhamentos e/ou discriminações percebidos no exercício das atividades docentes.

A análise das entrevistas e dos grupos de discussão fez emergir que, ao assumir o cargo de educador infantil, o professor do sexo masculino vivencia uma espécie de “período probatório” que pode ser classificado como “uma fase de vigilância constante”, na qual os demais profissionais observam com muita atenção as ações e atitudes desses docentes.

Por isto mesmo, e como parte desse período, ao chegarem às instituições, esses professores são quase sempre direcionados para as funções de *professor de apoio* ou indicados para assumir atividades desenvolvidas em espaços abertos. Tal atitude por parte das coordenações das instituições de educação infantil revela uma explícita interdição da presença desses homens em tarefas que envolvem os cuidados corporais de crianças de menos idade, especialmente quando se trata de meninas.

Tais proibições, explicitadas de modo claro ou mais sutilmente, confrontam a realidade social que, atualmente, mostra como as relações humanas, mais do que nunca, se transformam em velocidade, intensidade e alcance sem precedentes na história. E nesse processo, novas configurações e práticas são incorporadas às experiências de homens e mulheres, alterando e misturando os campos de atividades, em que comportamentos se redefinem e tornam menos nítidas as marcações que definem as atribuições e os papéis de cada sexo.

Considerando tal cenário e na certeza de que as instituições escolares são afetadas diretamente por essas transformações, ficou evidente nesta pesquisa que o exercício da docência também passa por

mudanças e exige adequações para se sintonizar com a contemporaneidade. Tal constatação nos permite indagar: ainda que historicamente a educação infantil no Brasil permaneça associada à figura feminina e à maternagem, o ingresso de professores homens no cargo de educador infantil, legitimamente assegurado por concursos públicos, tem produzido mudanças na representação da e sobre a docência nessa etapa da educação básica?

É notório que mudanças não acontecem sem confrontos e tensões. A legitimidade do concurso não garante, por si só, o lugar desse sujeito no universo da educação infantil. Para atuar como docente, esses homens, especialmente quando ainda não são conhecidos pela comunidade escolar, precisam, “da aprovação” dessa comunidade. Até que isso ocorra, eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar “enviesado”, da vigilância constante e do estranhamento dos adultos que participam do cotidiano escolar.

Ao assumir uma função marcadamente feminina no imaginário social, o professor homem passa por deslocamentos “para dentro” e “por dentro” da educação infantil. Para alguns significa aceitar sair do “lugar de homem” e entrar para o “lugar de mulher”. Em certo sentido, isso requer vivenciar uma situação de rebaixamento social, pois envolve ter que exercer funções profissionais localizadas em um nível social menos valorizado. Nesse raciocínio, dar banho e limpar cocô de criança representa “descer mais ainda” na profissão docente. Diferentemente, para outros professores, assumir a docência na educação infantil representa uma importante inserção numa carreira profissional com possibilidades de ascensão social.

De maneira geral, a pesquisa constatou que todos os professores homens entrevistados passaram por uma espécie de *período comprobatório* junto aos diferentes segmentos da comunidade escolar e de *adaptação* ao próprio espaço institucional. O que implica esse *período comprobatório*? Durante um tempo, esses docentes precisaram provar que possuíam as habilidades necessárias para educar essas crianças pequenas e cuidar delas com competência, sem machucá-las ou violentá-las sexualmente. Esse período de adaptação e de afirmação profissional constitui, para esses professores do sexo masculino, fator determinante para a permanência (ou não) deles nas instituições nas quais atuam.

Acredito, ainda, que os dados da pesquisa oferecem muitos elementos para a maior compreensão das interações e subjetividades desses homens “fora do lugar”. Os cenários desenhados ao longo dos capítulos permitem muitas outras indagações e inferências que não foram trazidas ou aprofundadas nesta dissertação. São dados que apontam para a necessidade de novas investigações que envolvam a temática da presença de professores homens no exercício do cuidar de crianças pequenas e de educá-las.

Para finalizar, é importante ressaltar que o período de desenvolvimento desta pesquisa e de permanência no curso de Mestrado contribuiu para redimensionar meu entendimento da infância e da educação infantil numa perspectiva do professor homem que atua nesta etapa da educação básica. Como sujeito implicado na educação e, em especial, na educação infantil, entendo que o exercício da investigação é formativo e permite expandir a compreensão das questões referentes à docência, as

quais, inicialmente, foram apresentadas como indagações. Se não houve respostas para todas as perguntas, parte delas, com certeza, tomou lugar nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Janaína Rodrigues. **Relações de gênero na educação infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência**. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A construção social da infância. In: **Caderno Infância na Ciranda Educação**. Nº 1, p. 11-17, Belo Horizonte: CAPE/SMED-BH/PBH, 1994.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Educação infantil em debate**. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte: 2002.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação: proposições curriculares educação infantil Rede Municipal de Educação e creches conveniadas com a PBH**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2009.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 160 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 311 p.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 9394 de 24 dez, 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial, Brasília, 1996.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes et al (Org.). **O corpo educado - pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CABRAL, Vera L. Número de UMEIS na cidade. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por jerry.adriani@pbh.gov.br em 03 mar. 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. Cadernos de pesquisa. Campinas, n. 106, p. 117-137, mar. 1999.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **Profissionais da creche**. Cadernos do CEDES, n. 9, p. 39-66, 1991.

CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?** 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem os professores a dizer**. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso: 02 ago. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações.** São Paulo, 1996. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> >. Acesso: 02 de ago. 2009.

CHAMON, Carla Simone. “O preparo da mestra:” Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e a profissão docente. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). **A escola e seus atores.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 165-182.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes. 1999.

CODO, Wanderley; Gazzotti, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes. 1999. P. 48-59.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade.** In: Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995, p. 185-206.

Rede de defesa comunitária do hiper centro de Belo Horizonte. **Corregedoria Geral do Município.** Disponível em: <http://www.redehbh.org.br/cor_bh.html>. Acesso em: 10 mar. 2011.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: **Homens e masculinidades: Outras palavras.** ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unberhaum; MEDRADO, Benedito (Orgs.). São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Vol. II, Brasília, 1998, p. 9-15.

DIAS, Regina Célia. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues da (Org.) – **Creches Comunitárias histórias e cotidiano**. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997.

DIAS, Regina Célia. **O Movimento de Luta Pró-Creche: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania**. Belo Horizonte. UFMG – Faculdade de Educação, 1995. Dissertação de Mestrado.

ESTEVÃO, Marco; AGUIAR, Renato. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. Ed. São Paulo: ed. Hucitec, 1997.

EUGÊNIO, Benedito G. **Processos de constituição profissional de professores homens nas séries iniciais**. *Práxis Educacional*, v.4, n.5, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). **A escola e seus atores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 53-87.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003, p. 135-150.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes. 2003.

FERREIRA, José L. **Homens ensinando crianças: continuidades-descontinuidades nas relações de gênero na escola rural**. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa, UFPB, 2008.

FIALHO, Fabrício Mendes. **Uma crítica ao conceito de masculinidade hegemônica**. Lisboa, 2006. Disponível em: <www.ics.ul.pt>. Acesso em 30 jul. 2009.

FILHO, Amílcar Torrão. **Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam**. *Cadernos Pagu*, 24. Jan.-Jul. 2005.

FORMENTI, Lígia. CFM abre caminhos para que gays tenham filhos por reprodução assistida. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 jan. 2011. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=79&data=06/01/2011>>
Acesso em 21 de janeiro de 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p.

FREITAS, Marcos Cezar de. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moisés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez. 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro., 2005.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar** – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999. 3. Ed.

GROSSI, Miriam (Org.). **Trabalho de campo e subjetividade**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza**. Valencia: Madrid: Ediciones Catedar, 1995.

HOOBS Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. p. 113-124.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto editora. 2000, p. 31-62.

Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). **IPEA analisa dados da PNAD sobre a educação: Comunicado nº66 analisa avanços e desafios da educação com base nos dados**

de 2009 do IBGE. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em 25 jan. 2011.

KRAMER, Sônia. **A política pré-escolar no Brasil a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 140 p.

KUHLMANN JR, Moisés. Educando a criança brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR., Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-32.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. Ed. São Paulo, Cortez Editora, 2001, p. 229-250.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura- um conceito antropológico**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista** n° 46, dez 2007. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 441-481.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al (Org.). **O corpo educado- pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001, 177 p.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – MIEIB. **Educação infantil: construindo o presente**. – Campo Grande/MS:UFMS, 2002 142 p.

MULHER, Anita. **Novela Passione: Gerson revela que sofreu abuso sexual na infância**. Anita Mulher o universo feminino em suas mãos. Publicado em 06 out. 2010. Disponível em: <<http://www.anitamulher.com.br/anita/novela-passione-gerson-revela-que-sofreu-abuso-sexual-na-infancia/>> Acesso em 05 de março de 2011.

NILCHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, vol. 8, nº 2, 2000. P. 9-42.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.347 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. 13 edição, Petrópolis: Vozes, 1992.

PATARRA, Judith; ALBUQUERQUE, Lina de. **Androgenia cultural: os sexos se confundem**. In: Super On-Line <<http://super.abril.com.br/cultura/androgenia-cultural-sexos-se-confundem-440829.shtml>>. Acesso: 16 mar. 2011.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Magistério: idas-e-vindas de uma profissão – Minas Gerais (1889 – 1970). In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). **A escola e seus atores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 13-28.

PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo.** São Paulo: Pioneira, 1969.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. **Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950-1989).** 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte.** 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RAMALHO, Maria Nailde. **Bendito é o fruto entre as mulheres: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental na região Norte de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte: PUC/MG, 2002.

RIBEIRO, Cláudia Regina Santos Ribeiro; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Construindo a masculinidade hegemônica: acomodações e resistências a partir da apropriação de personagens de novelas por adolescentes das camadas populares.** In: *28ª Reunião da ANPEd*, GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação, Caxambu/MG, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 27. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002. 267 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 96, p. 58-65, fev, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.), **Temas em Debate: Creche**, São Paulo: Cortez, 1989.

SARAMAGO, José. **Caim.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches.** 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 20, (2), jul/dez. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues da. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002, 223 f.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008. 268 p.

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais. In DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima. **Educação infantil: bases históricas, políticas e sociais**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

SILVA, José Maurício. **O lugar do pai: uma construção imaginária**. São Paulo: Annablume, 2010.

SILVA, Wesley Lopes da. **Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação**. 2006. 337f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TERRA, Cyntia Alessandra. **A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processos e perspectivas**. 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

VEIGA, Márcia Moreira. **O Movimento de Luta Pró-Creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VIEIRA, L. M. F. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. Belo Horizonte, 1986. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIEIRA, Livia M. F. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança, 1940-1970. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 67, p. 3-16, Nov. 1988.

VILANOVA, Laisa Kelly. **O Programa Primeira Escola da Prefeitura de Belo Horizonte**: uma análise dos critérios de acesso às Unidades Municipais de Educação Infantil. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação da UFMG.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). **Histórias de Práticas Educativas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p 94-134.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, Mônica Raisa. **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004.