

Eliana Batista Souza

**QUEBRANDO TABUS E EDUCANDO A INFÂNCIA:  
a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo**

**Horizonte**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais

Orientador: José Pereira Peixoto Filho

Belo Horizonte

2018

Eliana Batista Souza

**QUEBRANDO TABUS E EDUCANDO A INFÂNCIA:  
a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo  
Horizonte**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais

---

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho – FaE UEMG (Orientador)

---

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – FaE UFMG (Banca examinadora)

---

Prof. Dr. Adriano Roberto Afonso do Nascimento – FAFICH UFMG (Banca examinadora)

---

Prof. Dr. José de Sousa Miguel - FaE UEMG (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2018

## DEDICATÓRIA

*Àquele que sempre acreditou em mim e que me amou com todo o seu ser enquanto esteve de  
passagem nessa vida, meu querido Flávio.*

## AGRADECIMENTOS

Durante a caminhada, vi o chão sumindo debaixo dos meus pés. Por isso, quase não consigo atravessar a linha de chegada. Mas eu não ando só e, nos momentos em que me vi sem forças para prosseguir, foram muitos os braços que encontrei para me enlaçar. Assim, devo essa conquista a muitas pessoas.

Primeiramente, agradeço à minha família que teve a dose exata de paciência e respeito para entender minha ausência. Dentre eles, agradeço, especialmente, à Dona Dadá, minha mãe, mulher simples que não pode estudar, mas, sempre, nos ensinou o valor do estudo porque não queria que os quatro filhos tivessem o mesmo destino que ela.

Ao meu companheiro Flávio (in memoriam) que acreditou em mim, até mais do que eu, sendo, portanto, por quem continuei a caminhada mesmo sem sua presença física em todos os momentos.

Agradeço aos consortes de mestrado por dividirem conhecimentos, dúvidas, angústias e também boas energias. Com especial atenção, agradeço àquela que se tornou ouvinte dos lamentos e de alegrias, parceira de viagens, de estudo e, também, irmã, Gleice Tatiana Marques, a quem ofereço minha amizade sincera e pura.

À “Família Califórnia”, notadamente, à querida “chefa” Andréa Fabiana, a doce Josiane Lessa e Sheyla de Paula cujo carinho foi alimento.

Agradeço ao meu orientador José Peixoto que soube respeitar meu tempo e, ao mesmo tempo, fazer as cobranças necessárias para que eu seguisse em frente.

Aos professores do mestrado. Com especial atenção ao professor José Eustáquio de Brito cujos diálogos e exemplo de vida trouxeram-me inspiração e ânimo e às professoras Vera Nogueira e Aline Choucair que, a partir de uma escuta atenta, propuseram conceitos e referências que enriqueceram o trabalho e o meu olhar para a vida.

Agradeço ao apoio das gestoras da Escola Municipal Maria de Rezende Costa: Élide, Magda, Conceição e Sandra por contribuírem, imensamente, para que a tarefa de ser professora e mestranda fosse menos árdua.

Também, agradeço às minhas colegas de trabalho, dentre elas destaco Patrícia Helena e Sônia Soares, pelo apoio e camaradagem.

Agradeço, imensamente, à generosidade dos informantes que abriram os corações e vasculharam as memórias para narrar acontecimentos da vida profissional que, muitas vezes, desejavam esquecer. Muito obrigada, Miguel, Fred, Leandro, Joaquim, Nei e Léo.

Por fim, agradeço a todas as mulheres que me precederam, pois a luta delas trouxe a possibilidade de eu poder realizar esse trabalho.

UBUNTU: sou o que sou por tudo que nós somos!

*“Somente na condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-los pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações”  
(CORAZZA, 2002, p.111).*

## RESUMO

O objetivo desta dissertação foi compreender as táticas e estratégias de permanência utilizadas por homens atuantes na docência da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A questão acerca das estratégias e táticas foi elaborada a partir da leitura das 3 teses e 18 dissertações que constituíram a revisão bibliográfica sobre a atuação masculina na Educação Infantil e que apontou uma série de dificuldades pelas quais passam os homens trabalhadores da EI, mas que, também, revelou profissionais com um tempo de atuação considerável nesta etapa educacional, indicando não só resiliência por parte deles, mas, também, a probabilidade de que eles elaborassem estratégias e táticas de permanência nas instituições. Dessa maneira, foram feitas entrevistas narrativas com seis professores com as quais se constatou que para conseguirem permanecer os professores usaram diferentes estratégias e táticas. Um deles, após momentos difíceis, passou a se impor como profissional; outros usavam do preciosismo teórico para provarem a competência; outro tentava não chamar a atenção para si, aceitando os lugares aos quais eram destinados a ele na instituição. Compreender as estratégias e táticas de permanência dos professores a partir da análise das trajetórias deles descritas em suas narrativas foi um processo muito rico que suscitou algumas questões e desconstruiu certezas. Uma das certezas que se tinha é que evidenciar as estratégias e táticas era importante para auxiliar outros homens. No entanto, à medida que as análises dos relatos foram sendo feitas, foi-se percebendo que não se constrói relações equânimes com a simples introdução de sujeitos marginalizados em determinados espaços, pois a aprendizagem do respeito e da valorização do outro é uma capacidade adquirida a partir de uma formação humana integral e não da imposição. Assim, o trabalho foi finalizado com muitos questionamentos acerca da formação docente.

**Palavras chave:** Homens, Masculinidades, Gênero, Educação Infantil.

## RESUMEN

El objetivo de esta disertación fue comprender las tácticas y estrategias de permanencia utilizadas por hombres actuantes en la docencia de la Educación Infantil de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte. La cuestión sobre las estrategias y tácticas fue elaborada a partir de la lectura de las 3 tesis y 18 disertaciones leídas en la revisión bibliográfica sobre la actuación masculina en la Educación Infantil que apuntó una serie de dificultades por las que pasan los hombres trabajadores de la EI pero que, reveló profesionales con un tiempo de actuación considerable en esta etapa educativa, indicando no sólo superación por parte de ellos, sino también la probabilidad de que ellos elaboran estrategias y tácticas de permanencia en las instituciones. De esa manera, se realizaron entrevistas narrativas con seis profesores en las que se constató que para conseguir permanecer los profesores usaron diferentes estrategias y tácticas. Uno de ellos, después de momentos difíciles, pasó a imponerse como profesional; otros usaban de la exigencia teórica para probar la competencia; otro intentaba no llamar la atención para sí, aceptando los lugares a los que se les destinaba a él en la institución. Comprender la estrategia y táctica de permanencia de los profesores a partir del análisis de las trayectorias descritas en sus narrativas fue un proceso muy rico que trajo algunas cuestiones y deconstruyó certezas. Una de ellas que se tenía es que evidenciar las estrategias y tácticas era importante para auxiliar a otros hombres. Sin embargo, a medida que se realizaban los análisis de los relatos, se percibió que no se construyen relaciones ecuanímenes con la simple introducción de sujetos marginados en determinados espacios, pues el aprendizaje del respeto y de la valorización del otro es una capacidad adquirida a de una formación humana integral y no de la imposición. Así, el trabajo fue finalizado con muchos cuestionamientos acerca de la formación docente.

**Palabras clave:** Hombres, Masculinidades, Género, Educación Infantil.



## RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse était de comprendre les tactiques et les stratégies de permanence utilisées par les hommes actifs dans l'enseignement de école du réseau d'éducation municipale de Belo Horizonte. La question sur les stratégies et les tactiques a été élaborée à partir de la lecture des 3 thèses et des 18 mémoires qui constituait la révision bibliographique de la performance masculine en éducation de la petite enfance et qui soulignait une série de difficultés que les ouvriers de l'école subissent, ont également révélé des professionnels ayant passé beaucoup de temps à ce stade de l'enseignement, indiquant non seulement leur résilience, mais également la probabilité qu'ils développent des stratégies et des tactiques de permanence dans les établissements. Ainsi, des entretiens narratifs ont été réalisés avec six enseignants avec lesquels il a été constaté que, pour rester enseignant, différentes stratégies et tactiques étaient utilisées. L'un d'entre eux, après des moments difficiles, a commencé à s'imposer en tant que professionnel; d'autres ont utilisé la préciosité théorique pour prouver leur compétence; un autre a essayé de ne pas attirer l'attention sur lui-même, acceptant les lieux qui lui étaient destinés dans l'institution. Comprendre les stratégies et les tactiques de permanence des enseignants à partir de l'analyse des trajectoires décrites dans leurs récits a été un processus très riche qui a soulevé des questions et des certitudes déconstruites. L'une des certitudes que nous avons, c'est qu'il était important de mettre en avant les stratégies et les tactiques pour aider les autres hommes. Cependant, au fur et à mesure des analyses des rapports, on s'est rendu compte que non seulement des relations se construisaient avec la simple introduction de sujets marginalisés dans certains espaces, car apprendre à respecter et à apprécier l'autre était une capacité acquise par formation humaine et non imposition. Ainsi, le travail a été complété par de nombreuses questions sur la formation des enseignants.

**Mots clés:** Hommes, masculinité, genre, école

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Dissertações e teses localizadas no levantamento bibliográfico .....	21
QUADRO 2 - Fases da entrevista narrativa.....	44

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por região brasileiro .....	25
GRÁFICO 2 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por estado.....	25
GRÁFICO 3 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por tipo de instituição .....	26
GRÁFICO 4 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por ano.....	26
GRÁFICO 5 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por sexo.....	27

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BH	Belo Horizonte
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENs	Entrevistas Narrativas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GECEDI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GO	Goiás
GTs	Grupos de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MLPC	Movimento de Lutas Pró-creches
PUC BRASÍLIA	Pontifícia Universidade Católica de Brasília
PUC MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMeIs	Unidades Municipais de Educação Infantil
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNITINS	Universidade Estadual de Tocantins
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 POR QUE ESTUDAR LOGO HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, MINHA FILHA?": andanças da vida .....</b>	<b>16</b>
<b>3 “À PROCURA DOS ALIENÍGENAS: as produções acadêmicas sobre a atuação de homens na docência da educação infantil de 2004 a 2017 .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Movimentações .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Sujeitos fora de lugar .....</b>	<b>27</b>
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>42</b>
<b>5 GÊNERO E MASCULINIDADES: algumas considerações .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Os movimentos feministas e a tessitura do conceito de gênero .....</b>	<b>50</b>
<b>5.2 Os estudos sobre as masculinidades e o machismo nosso de cada dia.....</b>	<b>53</b>
<b>6 UM CAMPO DE LUTAS CHAMADO EDUCAÇÃO INFANTIL: histórico e especificidades .....</b>	<b>59</b>
<b>6.1 Docência: uma profissão feminina?.....</b>	<b>59</b>
<b>6.2 Educação Infantil: histórico e especificidades.....</b>	<b>62</b>
<b>6.3 O fazer diário da Educação Infantil: tensões ,consensos e formação .....</b>	<b>64</b>
<b>7 (RE)EXISTINDO: estratégias e táticas de permanência na profissão.....</b>	<b>69</b>
<b>7.1 Miguel: o homem da teoria e de muita prática .....</b>	<b>69</b>
<b>7.2 Fred: dançando conforme a música .....</b>	<b>74</b>
<b>7.3 Leandro: educação como propósito de vida .....</b>	<b>76</b>
<b>7.4 Joaquim: a busca pela afirmação .....</b>	<b>79</b>
<b>7.5 Nei: o homem que se encontrou na Educação Infantil .....</b>	<b>82</b>
<b>7.6 Léo: “o que uma mulher faz bem, eu vou ter que fazer muito melhor” .....</b>	<b>84</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

São nas décadas de 1970 e 1980 em que há uma grande expansão do atendimento das crianças com faixa etária entre 0 e 6 anos devido às lutas do Movimento pró-creche que reivindicava políticas públicas que atendessem àquelas, filhas das mães que exerciam atividades remuneradas fora de seus lares. Em 1988, também, sob influência das mobilizações do Movimento Pró-creche, a Educação Infantil foi incluída no capítulo da educação na Constituição Federal, constituindo-se como campo de trabalho docente.

Por conta de todo processo de feminização do magistério, esse campo de trabalho já nasceu feminino, pois os homens foram deixando a docência e assumindo outros postos de trabalho devido ao desprestígio profissional que se traduziu, principalmente, nos achatamento dos salários que já não eram bons.

Devido a isso, a docência tornou-se uma possibilidade de trabalho para as mulheres e muitas delas viam as salas de aula como uma forma de empoderamento, ao mesmo tempo em que aquelas eram vistas como mão de obra barata.

Hoje, o magistério é, majoritariamente, feminino e por causa dos discursos que foram tecidos para justificar a presença feminina nele, os homens não são bem-vindos no espaço escolar, principalmente, quando o público alvo do mesmo constitui-se de crianças muito pequenas.

Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016, cujos dados foram extraídos das estatísticas do MEC/Inep/DEED de 2014, de um total de 498.785 professores da Educação Infantil, 15.703 eram homens, ou seja, do total desses profissionais, os homens representavam 3,15%.

Desse modo, este trabalho tem como foco a compreensão da atuação masculina na Educação Infantil. O interesse pelo tema se concretizou nas observações e discussões da mestranda, principalmente, quando começou a trabalhar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, esse processo está descrito no capítulo denominado ““POR QUE ESTUDAR LOGO HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, MINHA FILHA?”: andanças da vida”.

Para compreensão do campo, foi feita, inicialmente, uma investigação da produção nacional, de 2004 a 2017, disponível *online*, sobre o tema em questão. Foram, então, encontrados 21 trabalhos que estão elencados, descritos e analisados no capítulo chamado “À PROCURA DOS ALIENÍGENAS: as produções acadêmicas sobre a atuação de homens na docência da educação infantil de 2004 a 2017”. Como será possível perceber no capítulo, as

teses e dissertações localizadas apontaram grandes dificuldades pelas quais passam os homens que decidem serem professores de Educação Infantil, dentre elas, pode-se destacar a constante vigilância causada pelo medo da pedofilia e da necessidade do cuidado dos corpos infantis.

Durante a leitura dos trabalhos, algumas lacunas foram percebidas, o que mais chamou a atenção foi o fato de todas tangerem os obstáculos encontrados pelos sujeitos no fazer docente por serem homens e, ao mesmo tempo, revelarem um tempo de atuação considerável de alguns deles nas instituições, indicando não só resiliência, mas, também, pistas para se acreditar que eles elaboravam estratégias e táticas de permanência nelas.

Assim, o objetivo deste estudo foi de compreender as táticas e estratégias de permanência utilizadas por homens atuantes na docência da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A rede pública de educação foi escolhida pelo fato de o ingresso, o concurso público, ser considerado mais justo, diversificado e democrático uma vez que não há impedimento de acesso a nenhum profissional desde que seja aprovado e atenda aos critérios estabelecidos em edital. O município de Belo Horizonte foi escolhido porque fazia parte do âmbito de atuação da mestranda.

Por compreender a pluralidade e a complexidade de cada sujeito, a abordagem qualitativa foi a que mais se adequou à pesquisa e, pelo desejo de acessar as experiências individuais dos colaboradores, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista narrativa. A descrição detalhada do processo pode ser conferida nos “ASPECTOS METODOLÓGICOS”.

Para entender o significado do desempenho masculino na docência da Educação Infantil, foi necessário um referencial teórico que desse conta das relações de gênero, dos sentidos das masculinidades, do machismo, bem como da história da constituição da Educação Infantil e de suas especificidades.

Assim, nos capítulos “MOVIMENTOS FEMINISTAS, GÊNERO E MASCULINIDADES: algumas considerações” e “UM CAMPO DE LUTAS CHAMADO EDUCAÇÃO INFANTIL: histórico e especificidades” foram evocados os estudos de Araújo, Barreto, Heilborn, Piscitelli e Scott para compreensão acerca da organização dos movimentos feminista no desenvolvimento do conceito de gênero até aquele discutido por Butler. Para entender as masculinidades Connel, Messerschmidt e Apple foram primordiais. Sobre a discussão sobre machismo, utilizou-se os escritos de Saffioti, Giddens, Grunngel, Wieser Gutmann e Minayo. Já para compreender os aspectos concernentes ao histórico da organização e das especificidades da Educação infantil foram utilizadas as produções de



Rosemberg, Hypólito, Chamon, Almeida, Rosa e Sá, Caetano e Neves, Oliveira, Jedlicki Saporoli, Cerisara, Machado, Craidy, Cury, Tiriba, Maranhão, Loparic, Moita, Pimenta, Hall, Munanga, Kishimoto, Saviani e André.

O produto das reflexões feitas a partir do referencial teórico selecionado, das questões levantadas na revisão bibliográfica e das narrativas dos sujeitos está no capítulo de análises chamado “(RE)EXISTINDO: estratégias e táticas de permanência na profissão”.

E para não concluir, nas “CONSIDERAÇÕES FINAIS”, chegou-se ao entendimento de que compreender as trajetórias dos professores, a partir de suas narrativas, foi um processo muito rico que suscitou algumas questões e desconstruiu certezas, pois a justificativa de realização do trabalho pautava-se, inicialmente, na ideia de que evidenciar as estratégias e táticas de permanência, utilizadas pelos docentes, auxiliaria outros homens que viessem a optar pela docência da Educação Infantil.

No entanto, à medida que as análises dos relatos foram sendo feitas, foi-se percebendo que não se constrói relações equânimes com a simples introdução de sujeitos marginalizados em determinados espaços, pois a aprendizagem do respeito e da valorização do outro é uma capacidade adquirida a partir de uma formação humana integral e não da imposição e, por isso, brotaram questionamentos acerca da formação docente que se espera responder num futuro doutorado.

## **2 “POR QUE ESTUDAR LOGO HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, MINHA FILHA?”: andanças da vida**

Nasci numa cidade do Vale do Jequitinhonha e, quando tinha dois anos, minha família se retirou para a capital de São Paulo. Cresci vendo um homem cuidando das filhas, meu pai. Morávamos numa favela e, por isso, sempre zelosos, meus pais mantinham a mim e minha irmã sempre em casa por medo da violência. Como minha mãe era muito caseira e meu pai trabalhava o dia inteiro, tivemos pouco contato com outras famílias até que fomos matriculadas na escola.

Meus pais tinham uma ótima relação de parceria. Minha mãe não trabalhava fora. Meu pai saía muito cedo todos os dias para o ofício de pedreiro, chegava tarde, mas fazia questão de sentar-se conosco para ensinar o “Para Casa” e de pentear nossos cabelos.

Aos domingos, às vezes, ele cozinhava e, quase sempre, nos levava à feira de manhã, de vez em quando, a parques de diversões e, um sábado ao mês, ao supermercado. Ir às reuniões escolares era uma tarefa dele, enquanto minha mãe era responsável por nos levar diariamente à instituição escolar e, sempre que necessário, estar lá para discutir qualquer que fosse o assunto.

Também era tarefa de meu pai comprar roupas e calçados para nós e para minha mãe, pois ela não gostava de fazer compras. Algumas vezes, ele levava a mim e a minha irmã no centro da cidade para cumprir tal tarefa. Minha mãe nunca ia e ele, sabendo as dimensões corretas do corpo dela, comprava sempre vestimentas que a agradavam.

Muitos parentes do meu pai passaram por nossa casa, chegavam para trabalhar e ficavam conosco até conseguirem um lugar onde se estabelecer. Eles, todos homens, também, se responsabilizavam por nossos cuidados.

Voltamos para o Vale do Jequitinhonha com minha mãe e meu pai ficou mais um tempo em São Paulo. Quando eu tinha 19 anos saí de lá porque queria estudar. Primeiramente, fui para o interior de São Paulo, para uma cidade próxima a Campinas. Porém, senti meu sonho distante quando numa entrevista de emprego, em uma loja, ao informar ao gerente que gostaria de estudar na Universidade de Campinas (UNICAMP) ele respondeu que ali ou se trabalhava ou se estudava.

Meses depois, meu namorado Flávio que morava em Belo Horizonte, convidava-me para morar com ele. Ao chegar à capital mineira, fiz concurso para o cargo de auxiliar de biblioteca na Prefeitura de Contagem e trabalhei como empregada doméstica até que fui nomeada no referido concurso. Então, trabalhando com crianças, descobri que queria ser

professora, fiz concurso vestibular, aos 23 anos, para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e fui aprovada

Minha turma de Pedagogia tinha 35 estudantes, do total apenas três homens que reduziu-se a um na conclusão do curso. Ficava intrigada com isso, mas ainda não conseguia entender o porquê do incômodo.

Enquanto ainda cursava Pedagogia, fui nomeada em outro concurso na Prefeitura de Belo Horizonte, assumi, então, o cargo de assistente administrativo na Secretaria de Educação (SMED). Passei a compreender melhor a política educacional ao mesmo tempo em que inúmeras questões invadiam-me. Uma delas era a pouca quantidade de homens atuando tanto na Educação Infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas naquele momento, não investiguei tal questão, pois a implementação da lei 10639/03 e, conseqüentemente, as relações étnico-raciais eram assuntos, também, muito relevantes para mim.

Quando concluímos o curso, quase todas as colegas de turma foram trabalhar em escolas, mas meu único colega não. Um dia, conversando a respeito com uma das gerentes da SMED, ela me disse que achava isso bom porque ficaria muito receosa se os filhos dela, ainda pequenos, tivessem um professor homem por medo de abusos sexuais. Aquela fala me incomodou muito, pois não conseguia entender o porquê de tanto receio.

Comecei, então a procurar trabalhos sobre a atuação de homens na docência de crianças pequenas, mas encontrei pouca coisa. Na época, tive acesso ao trabalho do Joaquim Ramos que descrevia inúmeras dificuldades de ser um homem docente na Educação Infantil. Comecei, então, a compreender o contexto.

Algum tempo depois de graduada, fui nomeada nos dois concursos que tinha feito para professora, um deles era para a Educação Infantil. Ao apresentar-me na UMEI que havia tomado posse, ninguém me perguntou se eu sabia trocar fraldas, ou cuidar de crianças. Isso me enfadou, pois me lembrava do trabalho de Ramos que relatava que todos os entrevistados afirmaram que tais indagações foram feitas ao se apresentarem nos locais de trabalho.

Comecei a discutir com minhas colegas a ausência de homens naquele espaço e elas naturalizavam tal fato. Diziam que naquele espaço era necessário ser maternal, característica que os homens não possuíam e que ficariam extremamente preocupadas com a integridade das crianças caso um homem chegasse para trabalhar lá.

Em 2014, iniciei uma especialização em Gênero e Diversidade na Escola na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Aproveitei as questões que carregava comigo e, como Trabalho de Conclusão do Curso, fiz uma revisão bibliográfica sobre o

trabalho dos homens como professores da Educação Infantil. A revisão bibliográfica foi capaz de responder algumas questões, mas suscitaram muitas outras. Assim, antes de apresentar o trabalho final para a banca examinadora do curso, usei a revisão como base para a escrita do projeto que elaborei para a seleção do Programa de Mestrado em Educação da UEMG.

Confesso que embora quisesse muito respostas, não estava muito confiante de que seria aprovada na seleção. Fi-la, despretensiosamente, com o intuito de avaliar a viabilidade de meu tema. Isso ocorreu não porque não me considerasse capaz, mas porque a decisão de escrever o projeto não teve um planejamento rigoroso. Além disso, ainda estava trabalhando na monografia que apresentei no início de 2016 e trabalhava em duas escolas. Dessa maneira, meu tempo de estudo para a seleção era muito curto. Fui passando por cada etapa do processo sem ansiedade e anseio, pois não tinha tempo nenhum para isso.

No dia da arguição do projeto, estava muito à vontade, já sabia que meu projeto era viável e se não passasse naquela fase, poderia fazer, tranquilamente, a seleção do ano seguinte com mais tempo para me preparar. Entrei na sala e encontrei quatro professores que me pediram para falar sobre o projeto. Quando terminei, a professora Vera Brito, que hoje não está mais entre nós, solicitou que eu dissesse porque eu estava afirmando que a feminização do magistério se deu por um fator econômico. Fiz uma reflexão acerca do processo da feminização. Então, o professor José Peixoto perguntou: “Minha filha, porque estudar homens na Educação Infantil, com tantas mulheres a se ouvir?” Eu respondi: Oras, porque as mulheres eu ouço todos os dias e, inclusive, faço coro à fala delas. Quero saber o que não sei.

### **3 “À PROCURA DOS ALIENÍGENAS: as produções acadêmicas sobre a atuação de homens na docência da educação infantil de 2004 a 2017**

A escrita desse capítulo teve como objetivo mapear e discutir pesquisas acadêmicas nacionais, produzidas no período de 2004 a 2017, disponíveis *online*, que tratassem da docência exercida por homens da Educação Infantil para um melhor delineamento das questões norteadoras desse trabalho.

#### **3.1 Movimentações**

A presente investigação começou antes mesmo do início da turma VIII do Programa de Mestrado em Educação da UEMG e teve como ponto de partida o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O sítio eletrônico foi escolhido por se tratar de uma biblioteca virtual na qual há a reunião e disponibilização da produção científica de instituições de ensino e pesquisa brasileiras e de outros países. No portal, utilizando os descritores homens/educação infantil e masculino/educação infantil, foram obtidos 36 registros, sendo que desses, apenas 2 atenderam a proposta da pesquisa (ORIANI, 2011 e COSTA, 2010).

Posteriormente, nova busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações, também, da CAPES, com os mesmos descritores, obtendo-se, como resultado, 13 registros, destes, 4 trabalhos convergiram com o interesse da pesquisa (SOUSA, 2008; PEREIRA, 2012; ALVES, 2012 e ROSA, 2012).

O terceiro passo da pesquisa foi a localização de trabalhos nos repositórios de teses e dissertações<sup>1</sup> de algumas instituições de ensino superior (UFRGS, UDESC, UEL, UFRN, UFSCAR, UFBA, UFLA, UNESP, UNB, UFC, UFG, UFPB, UFSC, PUC PR, PUC SP, PUC MG, PUC RS, PUC BRASÍLIA, UNICAMP, USP, UFMG, UNILAB, UFPE, UEAP, UEA, UEPA, UNITINS, UERR, UNIR, UFRR, UFAC, UNIFAP, UFAM, UFOPA, UFPA, UFT, UFRA, UNIFESSPA). Nesta fase, 5 novos trabalhos foram encontrados (RAMOS, 2011; SILVA, 2011; SOUZA, 2010; MONTEIRO, 2014 e SILVA, 2014).

A quarta etapa da averiguação já se deu no período do curso de mestrado, com a descoberta da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto de Informação e Ciências (IBICT) que tem por finalidade integrar, em um único portal, os

---

<sup>1</sup> Algumas instituições não os possuíam.

sistemas de informação de teses e dissertações do país. Foram utilizados os mesmos descritores das etapas anteriores. Logrou-se êxito de mais 9 trabalhos (CARVALHO, 2015; CARVALHO, 2007; CASTRO, 2014; LOPES, 2015; MENDONÇA, 2016; NUNES, 2013; SANTOS, 2014; SILVA, 2015).

Lopes (2015), na tese dela, menciona a dissertação que concluiu em 2010 cuja pesquisa, também, focou a atuação de homens na Educação Infantil. Assim, digitando o nome do trabalho no site de busca *google* foi possível encontra-lo e incluí-lo nesta revisão.

Também, foi investigada a produção acerca do homem na Educação Infantil no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos Grupos de Trabalho (GTs) 02 (História da Educação), 07 (Educação da Criança de 0 a 6 anos), 08 (Formação de Professores) e 23 (Gênero, sexualidade e educação), por exigência da disciplina de Metodologia de Pesquisa e foram encontrados o artigo de Sousa (2015) e o de Monteiro (2013).

Com a finalidade de encontrar mais trabalhos, foi feita uma busca no *site google*, com os descritores “Educação Infantil, homens e estado da arte” e foi localizado o trabalho realizado por Carvalho: Silva (2014) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco no qual as autoras fizeram um levantamento de trabalhos sobre gênero e Educação Infantil no GTs 07 e 23 da ANPEd no período de 2007 a 2013.

Ao verificar tanto textos localizados na ANPEd, quanto os indicados por Carvalho: Silva (2014), foi constatado que os mesmos eram originados de algumas teses e dissertações já encontradas nos passos anteriores. Assim, foi considerado mais profícuo usar as últimas.

Embora os artigos disponibilizados no site da ANPEd não estejam sendo utilizados, aqui, é importante destacar que no panorama sobre as produções sobre gênero e sexualidade, de 2000 a 2006, Ferreira; Nunes (2010) constataram que muitos trabalhos encontrados, mesmo depois da criação do GT 23 (Gênero, sexualidade e educação), em 2004, tratavam apenas da situação das mulheres, especialmente, a história das mulheres, demonstrando a permanência da visão sobre esse campo presente na década de 1970 quando a denominação mais comum para essa área era “estudos da mulher” e objetivava, principalmente, produzir conhecimentos sobre a situação das mulheres nas várias esferas da sociedade e denunciar a opressão a que estas estavam submetidas no Brasil.

Tal fato pode ser explicado, segundo Ferreira; Nunes (2010), pelo fato de serem as mulheres a encabeçar as discussões sobre o tema, pois no período anterior à criação do GT 23, as mulheres responderam pela autoria de 55 trabalhos e, entre 2004 e 2006, de 78. Outro ponto que as autoras destacaram foi a participação tímida do GT 7 (Educação da Crianças de

0 a 7 anos) no montante dos trabalhos analisados, demonstrando, mais uma vez a escassez da produção sobre os homens na Educação Infantil.

Por fim, mas não menos importante, na oportunidade de comunicar oralmente o trabalho denominado “Os homens no exercício da Educação Infantil: o que a academia produziu sobre eles”, no Seminário Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente promovido pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), em abril de 2017, o professor Ademilson Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, interessado pelo tema por ter havido, recentemente, orientado uma pesquisa sobre o assunto, se apresentou e passou o contato de seu ex-orientando que, gentilmente, enviou o trabalho recém-defendido.

Dessa forma, foram encontrados, ao todo, 21 trabalhos, lidos integralmente, analisados e comparados uns com os outros. Abaixo, é possível ver o quadro síntese dos mesmos.

**Quadro 1 – Dissertações e teses localizadas no levantamento bibliográfico**

<b>N.º</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Área</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
1	ALVES, Benedita Francisca	A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero?	2012	Psicologia	Dissertação	Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
2	CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira..	Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Shutz	2015	Educação	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
3	CARVALHO, Eronilda Maria Góis de	Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores e professoras da pré-escola pública	2007	Educação	Tese	Universidade Federal da Bahia (UFB)

<b>N<sup>o</sup></b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Área</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
4	CASTRO, Fernanda Francielle	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente a feminização do magistério	2014	Educação	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
5	COSTA, Carlos Eduardo Coelho da	Tem homem na escola!!!: um olhar sobre o corpo, identidade masculina na educação, saúde e infância	2007	Saúde da Criança e da Mulher	Tese	Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)
6	FERREIRA, Waldinei do Nascimento	As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte	2017	Educação	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
7	GOMIDE, Wagner Luiz Tavares	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil	2014	Educação	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
8	LOPES, Elsa Santana dos Santos	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar	2015	Educação	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
9	MENDONÇA, Michelle Mariano	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão	2016	Educação	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
10	MONTEIRO, Mariana Kubilius	Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil	2014	Educação Física	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Área</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>
111	NUNES, Patrícia Gouvêa	Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)	2013	Educação	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
112	ORIANI, Valéria Pall	Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas	2011	Educação	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
113	PEREIRA, Maria Arlete Bastos	Professor-homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade	2012	Psicologia e Educação	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
114	RAMOS, Joaquim	Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte-MG	2011	Educação	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)
115	SANTOS, Lilian	Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil	2014	Educação	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
116	SAYÃO, Deborah Thomé	Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores de creche	2005	Educação	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

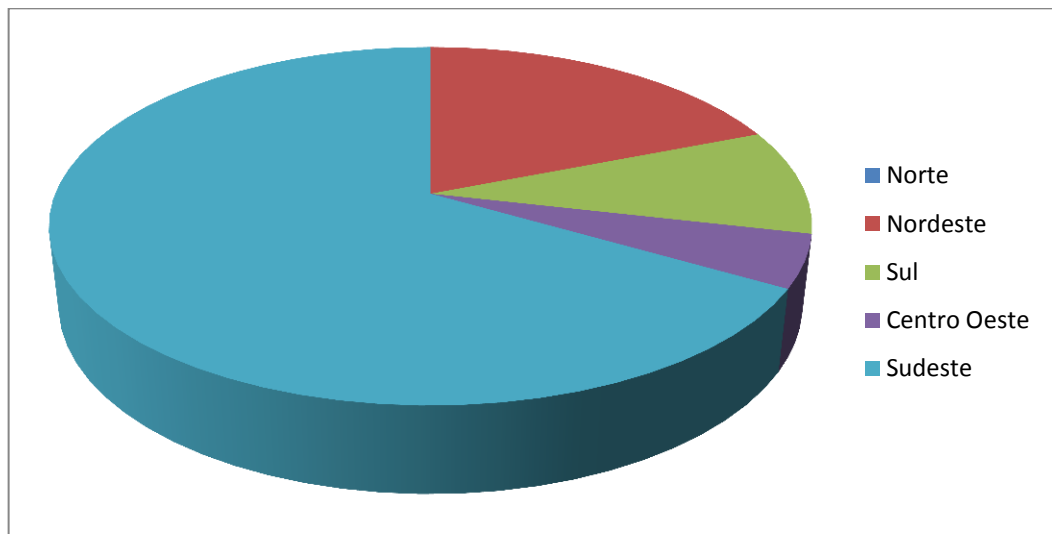
N <sup>o</sup>	Autor	Título	Ano	Área	Tipo	Instituição
17	SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da	A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des)ocupados	2015	Educação	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
18	SILVA, Elenice de Brito Teixeira	Condição docente na Educação Infantil: representações do presente	2011	Educação	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
19	SILVA, Peterson Rigato da	Não sou tio, nem pai, sou professor! a docência masculina na Educação Infantil	2014	Educação	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
20	SOUSA, José Edilmar de	Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?: dois estudos de caso em representações sociais	2011	Educação	Dissertação	Universidade Federal do Ceará (UFC)
21	SOUZA, Mara Isis	Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais	2010	Psicologia	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP)

Fonte: Dados coletados pela autora

Observando, atentamente, os 21 trabalhos, é possível perceber uma predominância dos mesmos na região sudeste que foi responsável por 67% deles, ou seja, 14. No entanto, não encontramos trabalhos originados em instituições da região norte<sup>2</sup> como podemos comparar no gráfico abaixo:

<sup>2</sup> O que não significa que não haja nenhuma produção a respeito, apenas que nada foi disponibilizado na *internet*.

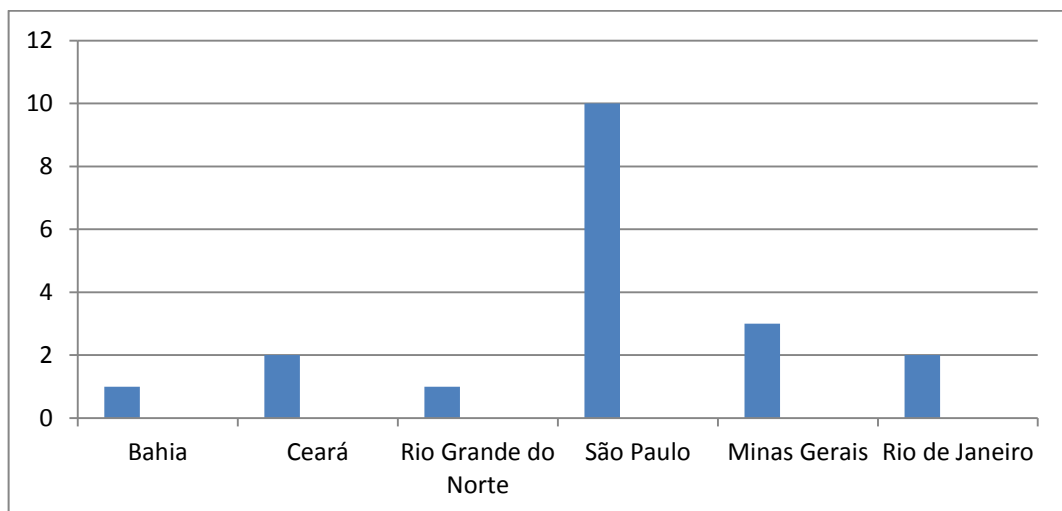
**Gráfico 1 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por região brasileira**



Fonte: elaborado pela autora

Quando se analisa a produção por estado, São Paulo é responsável por quase a metade de toda a produção nacional, já Minas Gerais produziu 18% dos trabalhos e o Ceará 9%.

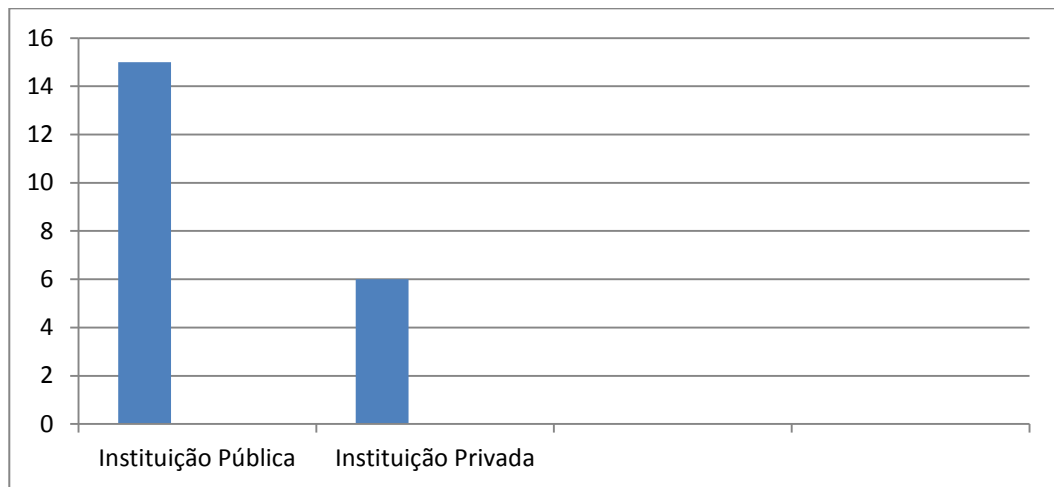
**Gráfico 2 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por estado**



Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao tipo de instituição, nas universidades públicas foram elaborados 71% dos trabalhos:

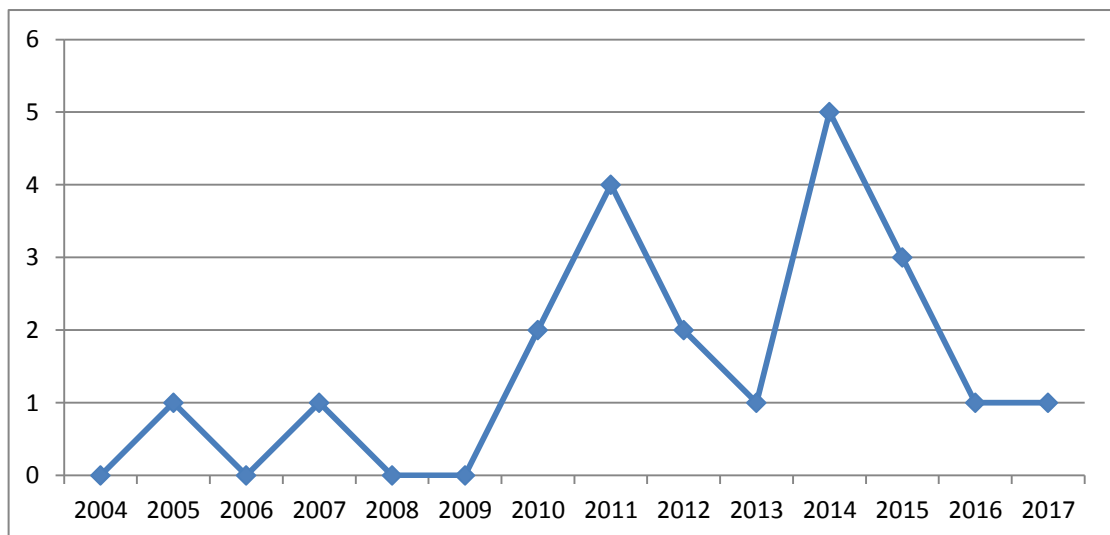
**Gráfico 3 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por tipo de instituição**



Fonte: elaborado pela autora

Já o ano de 2014, foi o que mais teve trabalhos concluídos sobre a temática, totalizando 5.

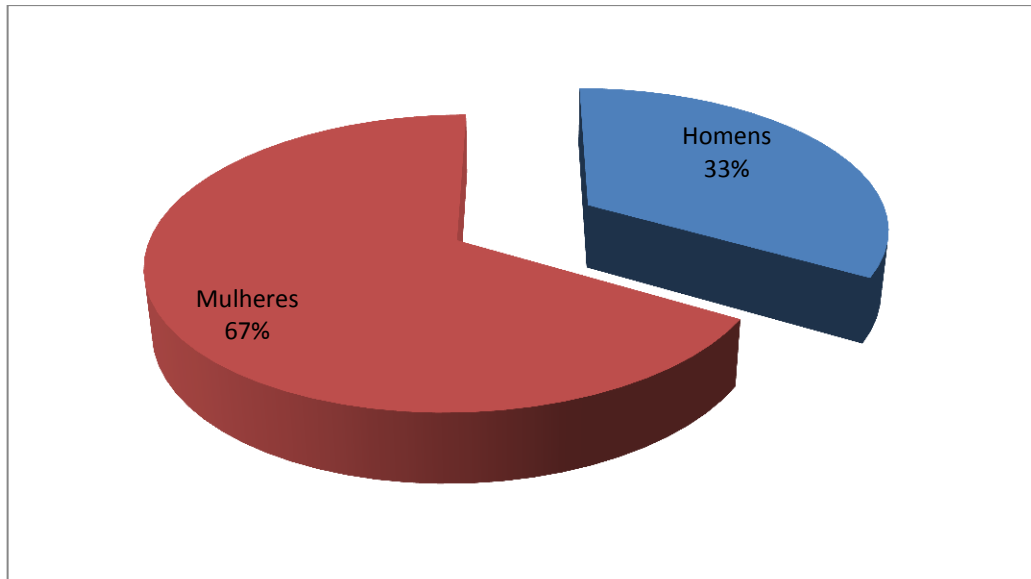
**Gráfico 4 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por ano**



Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos autores, a maioria eram mulheres.

**Gráfico 5 – Produção acadêmica sobre homens na Educação Infantil por sexo**



Fonte: elaborado pela autora

### 3.2 Sujeitos fora de lugar

Sayão realizou pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, em Educação, no ano de 2005, com professores do sexo masculino da rede pública de educação de Florianópolis, Santa Catarina, pela Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo era compreender como os homens se constituíam como professores de Educação Infantil numa profissão considerada feminina. Assim, entre março de 2001 e novembro de 2002, ela fez observação participante de cinco docentes em seus locais de trabalho com filmagens e uso do caderno de campo e, também, realizou entrevistas com alguns familiares das crianças, com os quais os professores atuavam, além de coordenadoras, diretoras, auxiliares de sala e colegas professoras. Também foram entrevistados dois homens que não atuavam mais na docência, pois a pesquisadora interessou-se pelos porquês deles terem “desistido” da profissão.

A autora constatou que nenhum dos professores projetou, na infância, atuar com crianças pequenas, o que ocorreu por acaso, pela necessidade de trabalho ou emprego, na maioria dos casos. Ela relatou que as dificuldades encontradas pelos sujeitos ao adentrarem as instituições de Educação Infantil como o encaminhamento, inicial, para turmas consideradas difíceis, ou para o trabalho com os bebês para que eles desistissem, a desconfiança sobre a capacidade e moralidade adequadas para realizar os cuidados com os corpos das crianças, principalmente, das meninas, o questionamento das masculinidades, os olhares de suspeitas com relação à orientação sexual, entre outros, fizeram com que os entrevistados buscassem

legitimidade em suas capacidades pedagógicas, sendo reconhecidos por isso ao realizar trabalhos diferenciados.

Carvalho (2007), por sua vez, fez um estudo com enfoque etnográfico com 5 professores e 2 estagiários da Rede Municipal de Itabuna (BA) com a finalidade de verificar a presença de prática de cuidado no trabalho docente de uma Pré-escola; investigar as trajetórias de vida dos docentes e estagiários; a formação e as experiências profissionais deles; identificar as articulações existentes entre a prática do cuidado existente com conceitos de masculinidade e feminilidade; obter indícios sobre os processos de socialização e de formação profissional e buscar elementos para discutir a especialidade no trabalho docente na Educação Infantil.

A pesquisa revelou que os homens se sentiam, constantemente, vigiados pela comunidade escolar. Um deles, não demonstrava nenhum entusiasmo com o trabalho, afirmando não possuir aptidão para o mesmo, estando lá por obrigação de cumprir a carga horária de estágio supervisionado. Este atribuía pouco valor às práticas de cuidado.

Além disso, Carvalho (2007) notou que os homens necessitavam de se diferenciar das mulheres, rechaçando aquilo que consideravam feminino, reforçando os traços e comportamentos atribuídos à masculinidade hegemônica.

Outro dado importante levantado pela autora é que os homens, ao mesmo tempo em que buscavam se sobressair através do conhecimento técnico-científico, também, buscavam legitimidade para as atividades deles na paternidade, aproximando-se do âmbito doméstico assim como as professoras.

Lopes, em 2010, concluiu o trabalho que buscava compreender quais conflitos, barreiras e conquistas das relações de gênero na Educação Infantil. Para isso, entrevistou 2 educadores e 2 educadoras da Rede Municipal de Santo André (SP).

Ela evidenciou que as razões de ingresso dos homens e das mulheres na Educação Infantil não diferiam, ocorrendo por motivo de entrada rápida no mercado de trabalho e o alto índice de empregabilidade. No entanto, ela evidenciou que as justificativas da escolha pelo magistério eram muito diferentes, pois enquanto as mulheres afirmavam que o fizeram por gostar de crianças, os homens apontavam a possibilidade de transformação da sociedade.

A pesquisadora, também, chamou a atenção para os conflitos ocorridos nas instituições em decorrência da necessidade de os educadores cuidarem e higienizarem as crianças.

Souza (2010) investigou de que maneira o homem se constituía professor de creche, nas relações com as colegas, com a direção e com as crianças famílias destas. A pesquisa dela

foi qualitativa e usou como referencial teórico e metodológico a Rede de Significações que “foi desenvolvida para compreender o processo de desenvolvimento humano numa abordagem complexa e semiótica” (SOUZA, 2010, p.35). Nesse sentido, os sujeitos do exame foram um professor, uma professora, uma diretora, duas crianças e as famílias delas.

Na investigação, ela percebeu que a interação com os homens no espaço da Educação Infantil modificava os sentidos e significados que embasavam o olhar para os mesmos. Inicialmente, eles eram vistos com características genéricas (com sexualidade incontrolável, insensíveis, agressivos etc), posteriormente, são associados à imagem paterna. No entanto, a desconfiança quanto aos cuidados corporais continuava fazendo com que os mesmos permanecessem afastados dessas atividades.

Sousa (2011) desenvolveu a pesquisa dele na cidade de Fortaleza, estado do Ceará e teve como objetivo investigar o ingresso e a trajetória de homens em duas instituições de Educação Infantil.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram análise documental, observações e entrevistas com 2 gestores da Secretaria Municipal de Educação, 3 gestores escolares, 2 professores, 5 professoras, 36 crianças e 36 familiares das crianças. Para análise dos dados, o pesquisador embasou-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, sistematizada por Denise Jodelet e nos Estudos de Gênero no qual utilizou os escritos de Scott e Louro.

Na imersão no campo, o pesquisador observou sujeitos em dois contextos díspares e experiências com algumas proximidades. Ambos os professores cresceram nas comunidades em que atuavam (um em uma escola na periferia e outro na zona rural). Os dois eram conhecidos por participar de movimentos religiosos em suas comunidades. A este fato, tanto os professores, como as colegas, relacionaram a facilidade de adaptação de ambos nas escolas investigadas. No entanto, foi revelado que, mesmo assim, algumas mães e professoras mostraram-se receosas quanto à necessidade de ajuda das meninas com relação ao uso do banheiro o que demonstrava a preocupação com a violabilidade dos corpos destas e a desconfiança para com aqueles. Também, foi verificada a permanência do discurso acerca da divisão dos papéis sociais na qual as mulheres eram consideradas mais hábeis para trabalhar com crianças.

Já Silva (2011), no programa de mestrado em educação da UFMG, objetivou investigar as trajetórias profissionais docentes no exercício da Educação Infantil de Ilhéus, buscando interpretar as representações da prática educativa expressas nas narrativas dos sujeitos. Para análise dos dados, ela utilizou-se da Teoria das Representações elaborada por

Levebvre. Para traçar o perfil dos professores e selecionar os sujeitos da pesquisa, por não ter dados oficiais sobre os professores da cidade baiana, Silva (2011) aplicou 128 questionários com o propósito de fazer a identificação pessoal, profissional, do local de trabalho, das práticas educativas na Educação Infantil, dos consumos culturais e do tempo livre. A investigação também contou com análise documental (Plano Municipal de Educação, Resoluções, Propostas Pedagógicas e planos de cargos e salários).

Nas conclusões, Silva (2011) evidenciou as fragilidades teórico-metodológicas que enfrentou em campo diante da riqueza das narrativas dos sujeitos. Apesar disso, afirmou que foi possível constatar que tanto as professoras como o professor, consideradas as origens familiares, experimentavam na profissão uma ascensão nas trajetórias sociais ao inserirem-se no magistério. No trabalho, houve pouca problematização sobre os limites da atuação do professor-homem na educação, no entanto, não deixou de evidenciar a proximidade doméstica com a legitimação das práticas do professor pela paternidade, além disso, ficou clara a dificuldade encontrada pelos professores em manter contato físico com as crianças, chegando a optarem por só dar banho nos meninos, enquanto a higiene das meninas ficava a cargo das professoras.

A pesquisa qualitativa de Ramos (2011) foi realizada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, com profissionais do sexo masculino. Como instrumentos metodológicos foram utilizados grupos de discussão e entrevistas. Foram entrevistados, inicialmente, 12 professores que se dispuseram a contribuir, posteriormente, foram selecionados 3 professores para aprofundamento das questões. Também foram sujeitos da pesquisa uma diretora, duas vice-diretoras, três coordenadoras pedagógicas e uma gerente pedagógica regional. Para a análise foi utilizada teoria sobre gênero (Louro, Badinter, Butler, Torrão Filho e Hooks).

Ramos (2011) defrontou-se com sujeitos considerados fora de lugar, inicialmente, alvos de desconfianças por parte das colegas e das famílias, de forma que um deles, inclusive, havia sido proibido de dar banho nas crianças do berçário devido às reclamações dos familiares dos bebês. Porém, o pesquisador revelou que passado o período em que os homens eram testados, período que ele chamou de estágio comprobatório, demonstrando que tinham a moral ilibada, é instaurada a confiança nos sujeitos e eles integram-se aos grupos de professoras.

Oriani (2011), por sua vez, realizou um estudo de caso para verificar concepções sobre direitos humanos, cidadania e gênero na área de Educação da UNESP. Ela comparou o posicionamento de um professor e uma professora. Observou as práticas pedagógicas de



ambos dentro e fora da sala, realizou entrevistas estruturadas com os dois e, também, com a diretora e a coordenadora da instituição na qual eles trabalhavam com a finalidade de compreender as representações de feminino e masculino dos quatro.

A respeito das relações de gênero, ela ressaltou o constante questionamento com relação à masculinidade do professor. Além disso, avaliou que as relações de gênero e poder eram atravessadas pelos estereótipos da mulher caprichosa, carinhosa, cautelosa e do homem sem capricho, insensível e desafiador, demarcando o binarismo feminino e masculino.

Já com o objetivo de compreender a construção da identidade dos docentes na Educação Infantil de Guarulhos, SP, Pereira (2012) desenvolveu uma pesquisa na área de Ciências da USP. Dessa maneira, ela buscou a história de vida dos sujeitos, e, como instrumento de coleta de dados, realizou entrevistas semiestruturadas com 5 professores do sexo masculino.

Nas entrevistas, de acordo com as afirmações de Pereira (2012), os professores descreveram estranhamento por parte das crianças, colegas e famílias quando inseriam-se no trabalho docente. Eles revelaram que se tornaram professores para trabalhar no serviço público. E mais uma vez, como nos outros estudos, a questão do cuidado dos corpos infantis surgiu como dificultador.

Sobre a identidade docente, Pereira (2012) avaliou que apesar da Educação Infantil ser um campo feminino, os homens que ali atuavam não havia se feminizado, bem ora tenham passado a exercer outros tipos de masculinidade.

Alves (2012) utilizou-se de abordagem fenomenológica para compreender a experiência vivida por 8 professores do sexo masculino, todos com curso superior, na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza.

Segundo ela, a questão do medo que a comunidade escolar tinha de que os professores fossem homossexuais surgiu nas vivências relatadas pelos sujeitos como o maior problema a afetar a presença deles na Educação Infantil. Além disso, havia, também, o medo de que eles fossem pedófilos e abusassem das crianças nos momentos dos cuidados corporais.

Ainda sobre os cuidados, a pesquisadora percebeu nas próprias falas dos professores que eles concordavam com a premissa de que a educação das crianças é uma tarefa feminina e, assim sendo, eles, ali, constituíam-se sujeitos fora de lugar.

Rosa (2012), por sua vez, teve como objetivo investigar de quais maneiras o professor-homem era enunciado e se autoenunciava a partir do dispositivo da sexualidade no magistério das séries iniciais e na educação infantil. Para atingir tal objetivo ele realizou pesquisa

documental com foco em textos virtuais publicados na *web* e em grupos fechados de professores-homens e estudantes de pedagogia do *Orkut*.

Após analisar 8 textos jornalísticos e de opinião veiculados em jornais, revistas e uma comunidade da rede social com 1337 homens professores ou estudantes de Pedagogia e 468 mulheres, ele concluiu que os sujeitos eram construídos para exercerem a masculinidade hegemônica. Na escola, eram as mulheres que enunciavam quem era o professor-homem e como ele deveria proceder em sala de aula. Além disso, os homens consideram que eram capazes de exercer certos ofícios com mais eficácia que as mulheres, este é o caso da docência.

Nunes (2013), objetivando compreender como professores do sexo masculino da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO) eram percebidos pela comunidade escolar, entrevistou 3 professores e 1 recreador. Dois professores atuavam há mais de uma década com a educação da primeira infância, um há cinco anos e o recreador por um ano, mas abandonou o cargo por outro com melhor remuneração.

A pesquisadora observou que, ao falarem sobre os motivos que os levaram a escolher a docência, bem como a formação em Pedagogia, os homens não faziam nenhuma relação ao cuidado, considerado por eles como algo aliado à sensibilidade, reforçando a ideia de que homens possuem outras características que os ligam à docência como a autoridade e a rigidez. Sendo assim, eles apresentavam restrições quanto aos cuidados corporais. Por isso, embora tivessem sido aprovados em certame para o cargo de Professor para a Educação Infantil, somente um deles exercia as funções de fato, os outros atuavam em outras etapas da Educação Básica.

Porém, mesmo aqueles que não atuavam na educação das crianças pequenas argumentavam que era importante a atuação do homem na Educação Infantil devido a necessidade de representação das masculinidades para as crianças, por estes darem mais segurança para a escola e por imporem mais respeito. Assim,

Os professores demonstram reproduzir comportamentos e atitudes associados a um modelo de masculinidade tradicional e heterossexual, mantendo inalterados os significados da educação de crianças na infância, reforçando as diferenças de gênero entre a prática do professor e a prática da professora. Para eles, os atributos associados às mulheres como carinhosas, meigas, afetivas e atitudes como chegar perto, abraçar, beijar não são por eles incorporados. (NUNES, 2013, p. 101)

Para as famílias, os professores assumiam o papel de pais, como as professoras, o de mães, embora demonstrassem certa preocupação com a integridade física das crianças por conta do medo de que os professores fossem abusar delas.

Castro (2014) tinha como escopo compreender e problematizar os significados entre as relações de gênero dos locais nos quais se inserem os homens. Para tanto, ela entrevistou 10 alunos de Pedagogia (5 homens e 5 mulheres), 12 professores (6 homens e 6 mulheres) das cidades de Diadema e São Paulo) e trabalhou com três questões: Por que a escolha pelo curso de Pedagogia? Por que atuar em um campo predominantemente feminino, podendo, assim, sofrer preconceito? e Ser homem nesse campo muda o significado da formação e atuação?

De todos os entrevistados, apenas um homem e uma mulher projetaram a docência como profissão desde a infância, os outros foram levados pelas circunstâncias ou pela facilidade encontrada em serem aprovados no curso de Pedagogia. Os homens revelaram que os familiares e amigos demonstraram insatisfação quanto a escolha profissional que eles fizeram. Além disso, ao adentrarem nos espaços da Educação Infantil, tiveram as masculinidades, constantemente, questionadas.

No trabalho de Castro, assim como no de Nunes (2013), foram demonstradas evidências da cristalização da divisão sexual do trabalho e, mais uma vez, os sujeitos tentavam legitimar a presença deles com o argumento de que as crianças precisavam de referências masculinas, que eles impunham respeito a elas, que eles davam proteção às professoras. No entanto, esses mesmos sujeitos evitavam o trato com os cuidados corporais das crianças, revelando, ainda, que tinham maior dificuldade quando o cuidado era destinado às meninas.

A autora pontuou que a maioria dos entrevistados asseverou que suas competências eram, insistentemente, postas à prova. Apesar disso, como, também concluiu Ramos (2011), “esses sujeitos aprenderam a conviver e dividir um espaço antes predominantemente feminino” (CASTRO, 2014, p. 117).

Outro ponto importante e já destacado em outras pesquisas é a constatação de que a entrada dos homens em tais espaços causou uma reconfiguração dos ambientes.

Gomide (2014), semelhante a Ramos (2011), a partir do incômodo da própria atuação, objetivou elucidar as experiências no processo de subjetivação na relação dos homens na Educação Infantil, entrevistando, assim, 3 estudantes de Pedagogia e utilizando os próprios relatos.

Nem o autor, nem os entrevistados tinham a intenção de cursar Pedagogia e vieram a fazê-lo por ser um curso considerado “mais fácil de passar”. Então, inicialmente, a Pedagogia

seria uma porta de entrada na universidade pública, já que quase todos haviam prestado exame para outros cursos. No entanto, eles afirmaram que, com o decorrer das aulas, foram gostando do curso e, por isso, resolveram permanecer nele.

Como no trabalho de Castro (2014), foi evidenciado que os sujeitos foram questionados quanto à escolha que fizeram. Também, ficou manifesto a dificuldade em relação aos cuidados das crianças pelo fato de serem vistos com desconfiança pelas colegas e familiares dos infantes.

Monteiro (2014) analisou as trajetórias profissionais de professores homens que atuavam na Rede Municipal de Educação de Campinas. Ela trabalhou com história de vida, realizando, assim, entrevistas estruturadas e não estruturadas com 7 homens (todos que foram contatados se dispuseram a participar) cujo tempo de magistério variava de 3 a 21 anos.

Os motivos revelados pelos sujeitos para ingressarem na docência da Educação Infantil foram variados: inserção nos movimentos sociais, influência de mães ou professoras, facilidade de ingresso no curso pelo exame vestibular, empregabilidade e oferta de um curso gratuito no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério no município de Campinas.

Ficaram evidenciadas as mesmas dificuldades apresentadas em outros trabalhos: o olhar de suspeita permanente para com eles, o questionamento da masculinidade e o desconforto com o contato físico com as crianças.

Na Rede Municipal de Pelotas, Santos (2014) buscou compreender quais os sentidos do trabalho de educação e cuidado do auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil. Para tal intento, ela observou e realizou entrevistas semi-estruturadas com 1 professora, 1 auxiliar e 20 crianças de 4 a 5 anos.

Quanto à diferença entre os cargos e funções do auxiliar e da professora, a pesquisadora afirmou não ter percebido diferenciações. No entanto, ela não conseguiu analisar se isso se dava pelo fato do auxiliar ser homem ou pelo fato de o mesmo ser graduado em dois cursos superiores enquanto a professora havia feito o curso de magistério de nível médio. Embora o auxiliar afirmasse que isso acontecia devido à personalidade dele (compatível com a masculinidade hegemônica).

A autora percebeu uma clara divisão de papéis sexuais exercida no momento de resolução de conflitos entre as crianças na sala, pois o auxiliar era sempre protagonista e isso era justificado pela professora ao dizer: “pelo fato de ser homem, eles respeitam mais” (MARIA apud SANTOS, 2014, p. 76).

Sobre os motivos que levaram ambos profissionais ao magistério, a professora afirmou ser um sonho, já o auxiliar foi estimulado pelo mercado de trabalho.

Quanto aos cuidados, o auxiliar dissociava a educação do cuidado, relacionando-o à assistência e o educar à instrução. Já a professora não fazia tal dissociação. As crianças não faziam distinção alguma, quando questionadas sobre quem preferiam para acompanhá-las ao banheiro ou cuidar delas quando se machucavam, disseram que isso era indiferente, pois gostavam dos dois.

Silva (2014) realizou pesquisa com inspiração etnográfica com dois professores, um de Piracicaba e outro de Roma, com o objetivo de identificar como eram as relações de gênero e poder nos espaços e tempos das pré-escolas públicas quando havia homens na docência.

Nesse sentido, o pesquisador utilizou como instrumentos o caderno de campo, entrevistas e fotografias. Para localizar os professores fez levantamento na secretaria de educação na qual constatou que de 1454 docentes atuando na Educação Infantil, 10 eram homens. A escolha do sujeito de Piracicaba foi por causa da instituição onde ele atuava, pois o pesquisador havia sido diretor da mesma em outro período. O professor romano foi escolhido pelo fato da aproximação do investigador com os textos daquele e por tê-lo conhecido em uma conferência.

O pesquisador observou a existência da divisão de trabalho entre os professores e as professoras, ficando estas com a responsabilidade dos cuidados corporais infantis, fato que era naturalizado por eles. Também, foi constatada uma vigilância maior para com ambos por serem vistos como possíveis abusadores, inclusive, o professor de Roma havia sido acusado de abuso sexual de uma criança. Ele analisou que, apesar das distâncias geográficas e das diferenças, foi possível perceber relações de poder acentuadas e, conseqüente, desigualdade de gênero. A masculinidade e a feminilidade vivenciadas eram hegemônicas e heteronormativas.

Carvalho (2015), com o objetivo de problematizar e refletir como eram vividas as relações de gênero no ambiente escolar a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos homens na vivência pedagógica na Educação Infantil, trabalhou com a História de Vida de 4 homens (1 estagiário, 2 agentes de Educação Infantil e 1 professor). Dos sujeitos pesquisados, 2 deles eram pedagogos, 1 era estudante de Pedagogia e 1 era formado em Biologia e Educação Física.

Segundo a autora, dois colaboradores haviam escolhido atuar com crianças pequenas, enquanto os outros dois foram levados pelas circunstâncias, sendo que todos relataram viver cotidianamente o questionamento da escolha profissional.

Ela afirmou que todos os profissionais disseram que as habilidades deles de cuidar das crianças eram desacreditadas por serem homens e apontaram as trocas de fraldas e a higienização como o ponto chave das desconfianças das famílias das crianças e das colegas. Além disso, os pesquisados relataram, de acordo com Carvalho (2015), que eram vistos como sujeitos sem afeto e com autoridade quando havia a necessidade de dar broncas. Apesar disso, ela analisou que os homens “atribuem significados positivos com as crianças, permeadas de afeto e carinho” (CARVALHO, 2015,p. 128)

Carvalho (2015), então, concluiu que havia a permanência do imaginário social de que as mulheres são mais aptas para atuarem com crianças pequenas por possuírem vocação e instinto materno.

Lopes (2015) trabalhou com as Histórias de Vida de educadores homens que atuavam nas creches de Rede Pública Municipal de Santo André, buscando conhecê-los para compreender o significado de ser e estar na educação, do cuidado de crianças pequenas para eles e saber os motivos pelos quais os mesmos escolheram uma profissão reconhecida, socialmente, como feminina.

Foram, então, selecionados 4 professores atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Eles que não haviam tido como projeto de vida inicial serem professores, eram casados, com filhos, com idade entre 30 a 40 anos e participantes da rotina doméstica dos lares deles.

Na maioria das narrativas, ficou perceptível a preocupação dos homens com os momentos de cuidados corporais e com o questionamento acerca da orientação sexual, havendo a necessidade de oferecimento de provas, mesmo para quem trabalhava na mesma instituição há anos, quanto à idoneidade moral, competência e habilidade, além de uma sexualidade que não oferecesse risco às crianças.

A autora ressaltou, ainda, que os professores eram proibidos de trocar as fraldas das crianças, apesar de o tempo todo, a presença deles ser justificada pela necessidade de representação masculina perante às crianças, uma vez que as mesmas não conviviam com homens em casa.

Assim como Gomide (2014) e Ramos (2011), Silva (2015) teve como motivador para a pesquisa a própria experiência, pois tendo cursado direito e já estabilizado na profissão, encantou-se pelos processo educativos e resolveu cursar Pedagogia, recebendo duras críticas de familiares e amigos.

Partindo da dificuldade inicial, o pesquisador decidiu analisar as implicações da presença de homens docentes na Educação Infantil, problematizando as relações de gênero a

partir do amálgama de atravessamentos sociais, históricos e culturais. Para isso, realizou entrevistas semi-estruturadas com 2 homens, educadores infantis da Rede Pública de Ensino de Natal, com idades entre 30 e 40 anos, um com 10 anos de experiência, o outro com 2 anos, ambos com formação em Pedagogia e organizou os dados em três eixos: Como cheguei?; Como estou? e Onde quero chegar?

Silva (2015) percebeu que uma das preocupações dos gestores das instituições onde os educadores trabalhavam era que estes fossem alocados em turmas de crianças maiores, cerceando os direitos deles (embora, às vezes, isso fosse considerado um privilégio) e das professoras que poderiam desejar trabalhar com tais turmas.

Ambos os educadores relataram para o pesquisador que se sentiam vigiados e desconfortáveis por estarem sempre na eminência de perder a confiança conquistada. Eles, também, justificavam a presença deles ali pela proximidade com o papel de pai.

Para Silva (2015), uma estratégia de livramento do suposto perigo trazido pelos homens na Educação Infantil era a ocupação de cargos de gestão, indo ao encontro do imaginário de que o homem é aquele que comanda, aliás, um dos entrevistados expressou, claramente, essa ideia de que o homem possui, naturalmente, aptidão para mandar e as mulheres para obedecer. Assim, o caminho da gestão era facilitado como foi o caso de um dos educadores que disse: “Não me deixaram passar seis meses no berçário. Quando voltei de férias eu já estava no Nível III [...] Antes de terminar o ano eu já fui convidado para assumir a coordenação de creche” (EDU 1 apud SILVA, 2015, p. 54).

Mendonça (2016) teve o intento de compreender quem eram e o que faziam os profissionais homens no espaço escolar de Educação Infantil e a maneira que o entorno dialogava com tais profissionais.

Foram selecionados 1 professor, 1 professora, 1 diretor, 1 coordenadora pedagógica, 2 pais e 2 mães das crianças atendidas com quem foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais.

Na escola investigada já estavam mais amadurecidas as discussões sobre as relações de gênero, “já não se separava os banheiros por sexo para as crianças e também não praticava divisões de brinquedos, brincadeiras ou espaços por gênero, como filas (de menino e menina) ou competições (meninos X meninas)”. (MENDONÇA, 2016, p. 92)

O professor escolhido era homossexual e, segundo a autora, muito querido e respeitado pelo trabalho realizado e tinha na orientação sexual uma facilitadora para ganhar o apoio das famílias, pois, ainda de acordo com a análise da autora, havia a ideia de que o professor homossexual seria “mais apto para o trabalho com as crianças do que um professor

hétero. Trata-se de associar ao professor homossexual, comportamento feminilizado” (MENDONÇA, 2016, p.105). No entanto, em outro momento, ela afirmou que “as entrevistas reúnem indícios de que as famílias respeitam e aceitam o professor a partir do conhecimento do seu trabalho” (MENDONÇA, 2016, p. 106).

Outro ponto contraditório levantado na pesquisa é o fato de que ao mesmo tempo em que a escola era descrita como um ambiente em que havia certo avanço na educação das relações de gênero, a presença dos homens é justificada pela necessidade da referência masculina, demonstrando a tensão entre as práticas não sexistas e o discurso binário do masculino e feminino.

Ferreira (2017) teve por objetivo compreender através de relatos de professores e direção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) a prática docente dos profissionais em relação ao cuidado, compreendendo, assim, como os homens percebiam as relações sociais de cuidado e as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia em relação às expectativas do cuidado e educação.

Dessa forma, ele utilizou-se de abordagem qualitativa cujos instrumentos de coleta de dados foram questionários, entrevistas e *survey*. Foram selecionados 3 professores, 2 vice-diretoras e 1 coordenadora. Além disso, como produto do trabalho, o pesquisador criou uma *fanpage* e uma *homepage* com o intuito de divulgar trabalhos acerca do tema e que serviu para pesquisar a percepção sobre o assunto dos visitantes.

Os primeiros questionários aplicados tiveram o intuito de conhecer a realidade dos homens atuantes nas UMEIs. Com eles, o autor descobriu que dos 20 professores, 42% eram casados, 58% solteiros, 52,2% não tinha filhos, a maioria havia sido convocado do edital de 2013.

Sobre a atuação dos profissionais no momento da pesquisa, 5,3% nunca havia trabalhado em sala de aula, 58% atuava em turmas de 5 anos, 5,3% em turmas de um ano, 5,3% em turmas de 3 anos, 5,3% em turmas de 2 anos, 21% em turmas de 4 anos e nenhum no berçário.

Com relação à atuação dos mesmos em outros momentos, 8% deles já havia trabalhado com berçário e turmas de um ano, enquanto que 78,9 % trabalhou com turmas de 4 e 5 anos o que fez com que fosse concluído que os homens preferiam trabalhar com crianças maiores.

Quando questionados sobre as dificuldades/ resistências, foram elencados os baixos salários, as relações de gênero e os momentos de higienização. Mesmo assim, 57,9% dos professores afirmaram que não pretendiam sair da profissão.



A percepção das famílias acerca da presença masculina na Educação Infantil foi analisada a partir dos dados coletados na *homepage*, constatou-se que a maioria apresentava resistência em deixar as crianças com professores do sexo masculino por medo de abuso e violência sexual, da pedofilia e do toque nos momentos de carinho.

No entanto, os relatos dos professores e gestoras nas entrevistas não evidenciou número relevante de reclamações por parte das famílias com relação à presença dos mesmos e esse fato, para Ferreira (2017), pode ser atribuído à qualidade dos serviços prestados pelas UMEIs o que lhes conferiam credibilidade e uma grande concorrência pelas vagas disponibilizadas.

Dos 3 professores entrevistados, 2 afirmaram ser homossexuais, tinham idade entre 30 e 46 anos, eram solteiros e não tinha filhos. Dois deles eram pedagogos e um era licenciado em Letras. Dois deles almejavam, desde a infância, serem professores.

Todos relataram sofrer preconceitos, principalmente, por parte das colegas. Por isso, estavam sempre preocupados em demonstrar que não representavam riscos para as crianças. Um deles chegou a afirmar: “têm momento em que fico dentro da sala com doze crianças. E então quando acontece esse tipo de situação eu fico em pé próximo à porta” (PROFESSOR CARLOS apud FERREIRA, 2017, p. 96)

Outra questão evidenciada por Ferreira (2017), e também por outros pesquisadores, foi a visibilidade teórica que os sujeitos tinham, havia uma constante preocupação por parte deles em não só realizar atividade como de demonstrar o embasamento teórico das mesmas.

O autor verificou diversos sentidos produzidos acerca do cuidado. Porém, as práticas de cuidados corporais, segundo ele, eram vistos de forma generificada. Nesse sentido, os homens pesquisados viviam o que ele chamou de “latência do cuidado” que indica que os mesmos conseguiam elaborar a relação cuidado/ afeto, mas que, influenciados pela atitudes de terceiros, não conseguiam exercer a profissão nas mesmas condições que as mulheres.

As teses e dissertações apreciadas evidenciaram aspectos convergentes e divergentes ao analisarem as relações estabelecidas entre os homens que atuavam na Educação Infantil.

Todas as pesquisas apontaram dificuldades às quais enfrentam os homens que decidem “se aventurar” na docência da Educação Infantil. Em alguns casos eles sofreram boicotes explícitos para que desistissem dos cargos. Dentre os dificultadores relatados, havia o tabu quanto cuidado do corpo infantil, principalmente, das meninas, que era relacionado ao medo da pedofilia; o questionamento da masculinidade dos docentes e a desconfiança de possível homossexualidade; a cristalização da divisão sexual do trabalho e o discurso da maternidade e, conseqüente, inadequação deles naqueles ambientes.

Com exceção de Ramos (2011), os trabalhos evidenciaram que os professores, mesmo após um bom tempo de atuação, eram, constantemente vigiados e, por isso, nunca estavam à vontade. Por isso, grande parte dos profissionais preferia trabalhar com as crianças maiores, evitando, assim, os momentos de higienização. Em alguns casos descritos nos trabalhos, em que havia a necessidade deste tipo de cuidado, estes eram delegados às mulheres, reproduzindo, dessa forma, a divisão sexual do trabalho.

A destinação das turmas de crianças maiores era vista como privilégio pela maioria dos pesquisadores. Silva (2015), no entanto, questionou tal privilégio que, para ele, era uma forma de cerceamento de direitos tanto dos professores, quanto das professoras. Concordando com tal ponto de vista, é questionável a afirmação de Ferreira (2017) de que os professores tinham preferência por turmas de crianças maiores. Não seria tal escolha uma tática para conseguir trabalhar sem maiores problemas?

Houve a afirmação em alguns trabalhos de que, ocupando tais espaços, os homens recebiam como privilégio não só a facilidade em acessar cargos de gestão, como, em alguns casos, foram quase “empurrados para eles”. Porém, quase todas as pesquisas ressaltaram que os homens, por serem considerados inábeis com as crianças, por não terem “o dom da maternidade”, buscavam certa visibilidade teórica para legitimar o trabalho deles. Além disso, alguns trabalhos conferiram uma melhora de qualidade nos trabalhos desenvolvidos nas instituições com a inserção dos homens, exatamente, por conta da excelência pedagógica demonstrada pelos mesmos.

Sem descartar casos específicos e sem desconsiderar que a ocupação dos espaços é generificada, o acesso dos homens aos cargos de gestão não seria em decorrência do tipo de trabalho apresentado por eles? E a diferenciação do trabalho apresentado, além da exigência de legitimidade, não seria motivado pelos ensejos que os levaram a escolher a profissão que são diferentes das mulheres de acordo com Lopes (2010)? Se são tão poucos, vigiados e tão exigentes consigo mesmos, os homens, por isso, não teriam o trabalho mais reconhecido?<sup>3</sup>

Grande parte dos entrevistados, fossem homens ou mulheres, justificavam a presença dos homens na Educação Infantil a partir da necessidade de referencial masculino ou de pai. Tais justificativas cabem maiores estudos, principalmente, no campo psicanalítico para o qual

---

<sup>3</sup> Essas questões surgiram quando ao falar com a Gerente de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) com a finalidade de obter autorização para a pesquisa, ela demonstrou saber os nomes de quase todos os profissionais, onde atuavam e o tempo de atuação. Diante disso, a visibilidade que os sujeitos tinham começou a fazer parte da lógica da pesquisa e as afirmações de que eles tinham privilégios passou a ser vista como uma explicação simplista.

o importante é a função materna ou paterna exercida pelos indivíduos, não os indivíduos em si.

Em todos os trabalhos foram apontadas várias dificuldades encontradas pelos profissionais, mas apesar disso foi evidenciado, também, que muitos permaneciam em seus cargos/empregos. Havia homens atuando há mais de uma década na Educação Infantil. Nesse sentido, ficou mais uma questão: Por que permaneceram? O que fizeram/fazem para permanecer?

Como se pode notar, as pesquisas suscitaram várias indagações e esse é um dos objetivos de uma revisão bibliográfica, compreender o que se pesquisou sobre determinado assunto e identificar lacunas, pois nenhum trabalho tem a obrigação de esgotar qualquer matéria.

Sendo assim, a instigação maior surgida com a revisão bibliográfica foi compreender as estratégia e táticas de permanência utilizadas pelos professores da Educação Infantil diante de tantas barreiras encontradas no fazer diário da profissão.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teve o objetivo principal de analisar as táticas e estratégias de permanência utilizadas por homens atuantes na docência da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para isso, foi necessário identificar, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, homens atuantes na Educação Infantil, evidenciar o processo de inserção deles na Educação Infantil, analisar as condições de trabalho, bem como, problematizar as relações estabelecidas entre eles e as comunidades escolares a partir do olhar dos próprios sujeitos.

Primeiramente, é importante salientar que o conceito de táticas e estratégias aqui utilizado é aquele desenvolvido por Certeau (1998) para quem estratégia é

o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como **um próprio**<sup>4</sup> e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 1998, p. 46, grifos nossos)

Nesse sentido, a estratégia produz, mapeia e impõe as leis dos lugares. Ela é um saber “que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (CERTEAU, 1998, p. 100). No entanto, o “poder é preliminar deste saber, e não apenas seu efeito ou atributo” (CERTEAU, 1998, p. 100), ou seja, a estratégia tem estreita relação com o poder que a sustenta.

Já a tática é

Um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela se insinua, fragmentariamente, sem a aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 1998, p. 46)

A tática, então, é um não lugar, depende do tempo para verificar possibilidades “é um movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele ocupado” (CERTEAU, 1998, p. 100).

---

<sup>4</sup>O próprio para Certeau (1998) é o domínio de um lugar autônomo.

A tática apresenta a permanência e a continuidade, pois “o que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvidas mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante” (CERTEAU, 1998, p. 100).

O que distingue a tática da estratégia é a relação com o poder, enquanto o que determina a tática é a ausência de poder, a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.

As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas de discursos totalizante), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam portanto as relações espaciais. (...) [Já] as táticas são procedimentos que valem pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe” aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 1998, p.96)

Para captar as estratégias e táticas utilizadas pelos sujeitos, chegou-se a conclusão que a entrevista narrativa (EN) seria o melhor instrumento de pesquisa, pois era importante que os sujeitos contassem as experiências vivenciadas no fazer diário da profissão. Segundo Flick (2004) esse instrumento tem sido bastante utilizado, ultimamente, e, cada vez mais, as narrativas têm sido limitadas em termos locais, temporais e situacionais.

Isso faz com que a entrevista narrativa (EN) seja alocada no campo da pesquisa de abordagem qualitativa. O instrumento é definido por Bauer; Jovchelovitch (2002) como uma forma de entrevista não estruturada, já por Habermas(1991) apud Bauer; Jovchelovitch (2002), como uma entrevista semiestruturada enriquecida por narrativas.

Bertaux (2010), trazendo uma concepção minimalista, afirma que a narrativa existirá desde que o sujeito conte um fragmento da experiência vivida. Sobre o sentido da experiência, Bondía (2002, p. 20) esclarece que é, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca”, pois “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (BONDÍA, 2002, p. 27). A experiência, portanto, não é informação, opinião, tampouco o trabalho em si. “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p. 27).

A narrativa, por muito tempo, foi um tipo de produção literária que, segundo, Benjamin (1994) está em vias de extinção. No entanto, de acordo Bauer; Jovchelovitch

(2002), nos últimos anos, os pesquisadores têm, cada vez mais, a utilizado por relacionarem o papel de contar histórias na conformação dos fenômenos sociais, pois quando as pessoas se recordam dos acontecimentos e sequenciam as experiências, elas encontram possíveis explicações, jogando com a cadeia de acontecimentos que erigem a vida individual e social. Além disso

multiplicando-se as narrativas de vida de pessoas que se encontram ou se encontraram em uma situação social similar ou participando do mesmo mundo social, e centrando seus testemunhos sobre esses segmentos, procura-se enriquecer os conhecimentos adquiridos por suas experiências diretas sobre esse mundo ou essa situação, sem por isso se sentir preso na singularidade, nem no caráter inevitavelmente subjetivo da narrativa que dela se fará. (BERTAUX, 2010, p. 48)

A entrevista narrativa lida, especialmente, com a memória. A memória é, de acordo com Russo (2006, p. 94) “uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”, portanto, as narrativas são representação/ interpretações do mundo, são expressões da verdade sobre um determinado ponto de vista a partir de um contexto sócio histórico, não sendo, então, passíveis de comprovações.

Apesar de a EN ser considerada como não estruturada por não se basear em perguntas e respostas, isso não significa que ela não tenha uma estrutura. Ela segue regras autogeradoras que visam eliciar as informações desejadas conforme se pode perceber no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Fases da entrevista narrativa**

Fases da entrevista	Regras
Preparação	Criação de familiaridade com o campo de estudo. Formulação de questões exmamente.
Iniciação	Explicação do contexto da investigação ao informante. Solicitação de permissão para gravar a entrevista. Explicação do procedimento da EN para o informante. Formulação do tópico inicial ou da questão gerativa
Narração central	Não deve ser interrompida. Demonstração de escuta atenta. Encorajamento não verbal para continuação da narração. Notas ocasionais.

	Esperar a indicação do fim da história (“coda”). Investigação por algo mais
Questionamento	Preenchimento das lacunas da história. Linguagem do informante. Não fazer perguntas do tipo “por quê”. Não expressar opiniões. Não apontar contradições. Encerramento da gravação.
Fala conclusiva ou equilíbrio	Gravador desligado Pode-se fazer perguntas do tipo “por quê”. Preenchimento do diário de campo.

Fonte: Bauer; Jovchelovitch (2002), Flick (2004)

As questões exmanentes são as questões de interesse do pesquisador ou da pesquisa que abroham a partir da aproximação do tema de estudo, com a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado.

Ao iniciar, o pesquisador deve explicar ao informante o contexto da investigação, solicitar permissão para gravar a entrevista, explicar que na entrevista narrativa não há interrupções e que haverá um momento de questionamentos acerca do que não foi compreendido.

Então, apresenta-se o tópico inicial (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002) ou a questão gerativa (FLICK, 2004) com a finalidade de estimular a narrativa principal. Enquanto o informante estiver fazendo a narrativa, o entrevistador deve evitar interromper ou dificultá-la. O espaço onde ocorrerá a entrevista deve, nesse sentido, ser bem preparado para que tanto o entrevistado quanto o entrevistador sintam-se confortáveis e a entrevista possa fluir. Também é importante que o entrevistador sinalize, não verbalmente, uma escuta atenta e encoraje o informante a continuar a narração que precisa ser consistente e, desde que não cause interferência, aquele poderá tomar notas ocasionais.

Após sinalização de que o entrevistado encerrou a narrativa, a “coda”, e da investigação por algo mais, que inclui perguntas como “Você deseja falar mais alguma coisa? Há algo a acrescentar?”, Bauer; Jovchelovitch (2002) e Flick (2004) orientam a retomar pontos que não ficaram claros ou que não apareceram nas falas dos sujeitos para completar as lacunas na história. A linguagem empregada nessa fase deve ser a do informante e não se devem fazer perguntas do tipo “por que”, de compreensão de opiniões, atitudes e causas ou

apontar contradições para evitar justificações ou racionalização que precisam aparecer espontaneamente.

O último estágio da EN é definido por Flick (2004) como de equilíbrio e por Bauer; Jovchelovitch (2002) como de fala conclusiva e é descrito como um estágio mais descontraído. Nesse momento, com o gravador desligado, deve-se aumentar o número de questões abstratas, objetivando a descrição e argumentação. Riem (1987, p. 49 apud FLICK, 2002, p. 111) sugere que se utilizem, primeiramente, perguntas do tipo “como”, depois, completando-as com perguntas do tipo “por que”, visando às explicações. Além disso, é necessária a utilização do diário de campo no qual serão registrados os comentários informais e as impressões do entrevistador.

Na condução da entrevista narrativa, alguns problemas podem surgir e o primeiro deles é o início da entrevista. Bauer; Jovchelovitch (2002) advertem que o início determina a qualidade da entrevista. No entanto, não é possível padronizar essa iniciação que acaba se apoiando nas habilidades sociais do entrevistador. Além disso, as regras definem um procedimento do tipo ideal, poucas vezes alcançado, sendo, portanto, irreal.

Os autores, ainda, chamam a atenção para o fato de mesmo o entrevistador assumindo a posição, necessária, de ignorante, de alguém que não sabe nada ou pouco sobre a história do entrevistado, este poderá construir hipóteses sobre o que aquele sabe, omitindo fatos ou relatando o que supõe que o entrevistador deseja ouvir, estabelecendo uma comunicação estratégica.

Flick (2004) alerta que pelo fato de não se utilizar de perguntas, propriamente ditas, a entrevista narrativa pode frustrar a expectativa do informante. Outro dificultador é a falta de costume de produção narrativa, pois, na vida cotidiana, os sujeitos têm pouca ou nenhuma oportunidade de fazê-lo, exigindo, assim, uma escuta ativa do entrevistador.

Quanto ao processo de análise, nas entrevistas narrativas esse é aberto, podendo ser feito de variadas formas. Para facilitar esse momento, Bauer; Jovchelovitch (2002) apresentaram três possíveis procedimentos a serem realizados: a análise temática, a análise estruturalista e a proposição de Schütze.

O primeiro passo do processo de análise das ENs é a transcrição de dados. Bauer; Jovchelovitch (2002) recomendam veementemente que, pelo menos, algumas transcrições sejam feitas pelos próprios pesquisadores. Eles asseveram que outro indicador de qualidade das entrevistas narrativas é a extrema fidelidade em reproduzir as narrativas. Nesse sentido, as características paralinguísticas como o tom de voz ou as pausas devem ser transcritas para que as versões das histórias apareçam tanto em conteúdo como em retórica.



Na análise temática, o texto transcrito é gradualmente sintetizado e organizado em uma tabela com três colunas sendo que a primeira constará passagens completas da transcrição. Na segunda, a primeira síntese e, na última, apenas a palavra chave. São desenvolvidas categorias, primeiramente, para cada entrevista, posteriormente far-se-á uma categorização geral. Por fim, as interpretações das entrevistas juntar-se-ão às estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador. Após codificados, os dados podem “ser estruturados em termos de frequência que mostram quem disse o que, quem disse coisas diferentes e, quantas vezes foram ditas” (BAUER, JOVCHELOVITCH, 2002, p.107). Então, é possível fazer análise estatística dos dados categoriais, analisando agrupamentos, realizando análise de conteúdos ou classificando elementos formais da história.

A análise estruturalista tange os elementos formais das narrativas na qual todos os possíveis elementos como acontecimentos, protagonistas, situações, começos, fins, crises e conclusões morais serão ordenados de forma que possam ser comparados a partir de cada narrativa e relacionados às variáveis contextuais.

Já a proposta de Schütze (1977; 1983 apud BAUER, JOVCHELOVITCH, 2002), eleita para esse exame, se apresenta em 6 passos. Primeiramente, é necessário fazer uma transcrição detalhada, então, o material será classificado em indexado e não indexado. O material indexado trata dos acontecimentos (quem fez o que, quando, onde e porque), o não indexado é aquele que expressa juízo de valor. O material não indexado pode ser descritivo, indicando como os acontecimentos são sentidos e experienciados ou explicados, demonstrando o que não é aceito pacificamente na história e as reflexões teóricas e conceituais sobre os acontecimentos. O terceiro passo é a análise dos componentes indexados, momento no qual os acontecimentos são ordenados, é a análise da “trajetória” (SCHÜTZE 1977; 1983 apud BAUER, JOVCHELOVITCH, 2002). No quarto passo, são investigadas as dimensões não indexadas, o conhecimento é analisado, buscando-se compreender o autoentendimento do informante. O quinto passo é o momento de agrupar e comparar as trajetórias individuais e, por fim, as semelhanças de casos são analisadas, identificando-se as trajetórias coletivas.

Para esse trabalho, inicialmente, pensou-se em realizar a pesquisa com docentes do sexo masculino atuantes em Unidades Municipais de Belo Horizonte que já tivessem terminado o estágio probatório<sup>5</sup> e que tivessem permanecido por escolha própria na instituição.

---

<sup>5</sup> De acordo com a lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996, que institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, (VETADO) e dá outras providências, estágio probatório é o período de 730 (setecentos e trinta) dias trabalhados em que o

Tal delimitação foi feita pensando nos dificultadores apontados em trabalhos já realizados como o de Ferreira (2017, p 79) para quem “em alguns momentos quando a resistência passa a ser uma constância para um professor na UMEI (...) os professores costumam solicitar a transferência da unidade de educação”.

Porém, em conversa com a gerente da GECEDI foi revelado que há vários motivos para se solicitar uma transferência e uma delas pode ser a distância entre a casa e o trabalho do profissional. Além disso, refletindo, um pouco, pensou-se que, talvez, a transferência pudesse ser uma tática de permanência usada pelos profissionais. Assim, optou-se por não usar como critério de seleção o tempo de atuação na instituição. Foi decidido que as entrevistas aconteceriam com todos os professores da Educação Infantil que se dispusessem a colaborar.

Para a localização dos colaboradores, foram solicitados os dados de todos os professores das UMEIS à SMED-BH com os quais foi constatada a existência de 22 profissionais, sendo que 1 desses exercia a função de vice-diretor.

No entanto, como a análise comparativa começa desde a coleta da segunda entrevista, de acordo com Bertaux (2010), à medida que os professores foram narrando suas trajetórias, apesar da pluralidade dos sujeitos, percebeu-se que como o foco do trabalho era a permanência, ouvir aqueles que trabalhavam há mais tempo nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) já era suficiente para compreensão das estratégias e táticas utilizadas.

Até então, 4 homens haviam sido entrevistados, 3 deles estavam atuando nas UMEIs há cerca de 2 anos e meio e 1 havia sido nomeado para o cargo de professor de educação infantil em decorrência da aprovação no primeiro concurso realizado em 2004, ou seja, já atuava na EI há 13 anos.

Com a mudança de critério de escolha dos sujeitos, constatou-se que existiam 3 profissionais atuando desde 2004, 2 desde 2005, 1 desde 2009, 3 desde 2012, 2 desde 2013, 5 há cerca de 3 anos, 5 há dois anos e 4 há menos de 1 ano.

Houve, então, a tentativa de contatar os 5 homens que atuavam há, pelo menos, 8 anos nas UMEIs, 2 deles se dispuseram a participar da pesquisa, 2 outros não foram localizados e 1 não quis participar dizendo:

---

funcionário público é avaliado em suas capacidades técnicas, podendo ser dispensado caso não e adeque ao cargo em que foi lotado. Nesse período, na Prefeitura de Belo Horizonte, o servidor não pode ser transferido a pedido.

Eu sinto muito, mas acho que minha entrevista não vai ser muito boa não porque eu tenho dificuldade de falar sobre essas coisas e, na verdade, eu acho que nem gosto de ficar falando sobre minha trajetória não, sabe!? deve ter alguém mais indicado, na rede, para falar sobre esse assunto (POSSÍVEL COLABORADOR)

Dessa maneira, este trabalho contou com a colaboração de 6 profissionais que narraram suas trajetórias. Para compreendê-las melhor é necessário, antes de tudo, compreender as relações de gênero, as masculinidades, o machismo e as questões específicas concernentes à Educação Infantil.

## 5 GENERO, MASCULINIDADES E MACHISMO: algumas considerações

Os três temas apontados nesse capítulo estão intrinsecamente ligados, porém cada conceito apresenta características próprias que serão descritas abaixo.

### 5.1 Os movimentos feministas e a tessitura do conceito de gênero

Falar sobre gênero é localizar-se a partir dos movimentos feministas, pois é a partir destes que tal conceito foi elaborado para denunciar e desnaturalizar as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres.

É importante salientar, em primeiro lugar, que a organização dos movimentos feministas não significou o início das lutas das mulheres, pois tais lutas já existiam sem tal denominação. Em segundo lugar, sempre houve diversidade entre as feministas, nesse sentido, se pode falar em movimento feminista, mas em movimentos feministas. E, em terceiro lugar, algumas estudiosas (SCOTT, 1995; ARAÚJO; BARRETO; HEILBORN, 2010; entre outras) dividiram os movimentos feministas em ondas de acordo com a época, as reivindicações na esfera política, o contexto social e material e os elementos discursivos de cada tempo.

Não é pretensão desse trabalho trazer à tona a discussão de tais ondas, mas é relevante destacar que se pode dizer que a primeira onda feminista iniciou-se no final do século XIX com o movimento sufragista e estendeu-se até o século XX quando o direito ao voto foi sendo conquistado pelas mulheres em diferentes países como Alemanha em 1918; Estados Unidos em 1919; Inglaterra em 1928; Brasil em 1932; França, Itália e Japão em 1945 e Suíça em 1973 de acordo com Araújo; Barreto; Heilborn (2010, p. 47).

A primeira onda feminista foi marcada pela publicação do livro *O segundo sexo* escrito por Simone de Beauvoir em 1949 no qual houve o entendimento de que a posição da mulher na sociedade não é nada natural, sendo uma construção social. Com a frase clássica de Beauvoir “não se nasce mulher, torna-se mulher”, a ideia básica do feminismo foi erigida: a desnaturalização do ser mulher.

A questão feminista, então, não se fundava mais em apenas abordar a submissão do poder masculino sobre as mulheres, mas “pensar como está organizada na sociedade a diferença sexual, que se baseia no binarismo, associando o poder ao polo masculino e a submissão ao polo feminino, como se inscritos na sua própria natureza” (ARAÚJO; BARRETO; HEILBORN, 2010, p. 48). A categoria gênero surgiu a partir de tais preceitos e foi sendo construída, reconstruída e até desconstruída desde então.

A antropologia teve grande importância na construção do conceito de gênero, segundo Piscitelli (2009) e Connell (2002). Estas<sup>6</sup> destacaram, nesse sentido, a imensa relevância da pesquisa da antropóloga estadunidense Margareth Mead, realizada na década de 1930, em que esta comparou três sociedades tribais na Nova Guiné na investigação que teve como resultado o livro *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*, revelando diferenças nos papéis atribuídos a mulheres e homens em cada uma delas, dando forte ênfase ao caráter cultural dos papéis sexuais.

A teoria dos papéis sexuais foi bastante útil, de acordo com Connell, por relacionar a ideia de ocupação de um lugar na teoria social com o conceito de normas culturais, podendo ser aplicado a situações específicas ou de forma geral, designando expectativas a cada sexo. Porém, a teoria tem sido abandonada por invocar o binarismo de gênero, ou seja, a partir de tal lógica, entende-se que em qualquer contexto cultural, sempre haverá dois papéis sexuais internalizados e produtos da socialização: o masculino e o feminino.

Posteriormente, a antropóloga Gayle Rubin fez uma formulação acerca do sistema sexo/ gênero no ensaio denominado *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo* e foi responsável por grande difusão do conceito de gênero de acordo com Piscitelli (2009). O sistema sexo/gênero foi definido como a conjugação de arranjos através dos quais a sociedade transformaria a sexualidade biológica em produtos da ação humana, ou seja, o gênero seria significado a partir de uma base biológica, o sexo.

Tal formulação sofreu grandes críticas, principalmente, por parte das feministas negras e do “Terceiro Mundo”, pois impedia a compreensão de que há diferenças entre as mulheres e entre os homens relacionadas à classe, pertencimento étnico-racial, nacionalidade, entre outras, apagando, dessa maneira, as reivindicações específicas.

De acordo com Piscitelli (2009), novas discussões e leituras passaram a fazer parte do repertório das autoras feministas que

não concordam em trabalhar com a ideia de dominação/subordinação universal das mulheres, dividindo o mundo entre opressores e oprimidas. Elas preferem explorar situações particulares de dominação mediante análises que consideram o modo pelo qual o poder opera através de estruturas de dominação múltiplas e fluidas, que se intersectam, posicionando as mulheres em lugares diferentes e em momentos históricos particulares. E, ao mesmo tempo, prestam atenção a como as pessoas, individual e coletivamente, se opõem a essas estruturas de dominação. Isto permite perceber que os sistemas de dominação, nos quais gênero se articula a classe, raça,

---

<sup>6</sup> Optou-se pelo o pronome demonstrativo no feminino, respeitando a identidade de gênero de Connell, que embora, na época da publicação do livro *Masculinities (Masculinidades)*, usasse o nome Robert Willian Connell, sendo uma mulher transexual, com transição completa em 2005, passou a se denominar Raewin Connell.

nacionalidade, idade, não têm efeitos idênticos nas mulheres do "Terceiro Mundo". (PISCITELLI, 2009, p. 141)

A partir dos anos de 1970, começou um movimento para eliminar quaisquer naturalizações na diferença sexual, principalmente, pelos movimentos feministas acadêmicos. Nesse sentido, o conceito de gênero foi sendo reconstruído ao longo do tempo até chegar às atuais discussões que embasam-se no pós-estruturalismo, pretendendo-se, dessa maneira, desconstrucionista e antiessencialista.

Esse é o caso das análises e postulações feitas pela filósofa estadunidense Judith Butler ao questionar o sistema sexo/gênero e ao argumentar que “não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – que se entenda essa como o “corpo”, quer como um suposto sexo” (BUTLER, 2010a, p. 154), pois

Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2010b, p. 26)

Butler (2010b, p.48), afirma, pelo contrário, que gênero é “ato performático” no interior do discurso, “é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra”. Essa definição enfatiza a noção de processo e de construção singular de cada sujeito, dentro de uma arena de possibilidades que se reafirma ou se renegocia através de sucessivas “performances”, ou seja, atos através dos quais os sujeitos se constituem.

A filósofa ressalta que o entendimento da performatividade não deve ser “como o ato pelo qual o sujeito traz à existência aquilo que ela ou ele nomeia, mas, em vez disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange.” (BUTLER, 2010a, p. 155).

Assim, ser homem ou ser mulher é o resultado do processo de imitação de performances masculinas e femininas construídas pela cultura ao longo da história (Butler, 2010a). Sendo que não há um modelo original a ser copiado, ou seja, a imitação é cópia da cópia. Logo, a identidade de gênero é ilusória, pois

No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção (Butler, 2010, p. 197).

Não sendo possível, portanto, se pensar em mulher, homem, feminilidade e masculinidade, mas em mulheres, homens, feminilidades e masculinidades.

## 5.2 Os estudos sobre as masculinidades e o machismo nosso de cada dia

Segundo Connel (2002), ao longo do século XX, existiram três projetos importantes de estudo sobre as masculinidades: o conhecimento clínico elaborado por terapeutas derivados da teoria freudiana; a psicologia social que se centrou no conceito de papéis sexuais e a novas tendências da antropologia, da história e da sociologia.

Para a autora, o trabalho de Freud foi o ponto de partida do pensamento moderno sobre masculinidade. Embora não tenha produzido uma discussão sistemática sobre o assunto, o médico compreendeu que a sexualidade adulta e o gênero não estavam fixos por natureza e se construía graças a um processo cheio de conflitos.

Connel (2002) considerou que a primeira etapa de análise freudiana sobre a masculinidade se deu com observação do complexo de Édipo. Assim,

a confusão emocional que se dá na infância e que inclui o desejo por algum dos progenitores e o ódio pelo outro progenitor, era o momento mais importante do desenvolvimento. No caso dos homens, a crise edípica se devia a rivalidade com o pai e o medo da castração. Estas ideias estão documentadas em dois estudos de caso: “O pequeno Hans” e “O homem dos ratos”, de 1909. Neles, Freud identificou um momento formativo da masculinidade e representou a dinâmica da relação formativa (CONNELL, 2002, p. 23, tradução livre)

A segunda etapa de análise sobre as masculinidades, para ela, incluiu o desenvolvimento de uma aproximação arquitetônica do gênero que apareceu no estudo de caso “O homem lobo”, pois nele Freud ultrapassou o complexo de Édipo, encontrando uma masculinidade narcisista e pré-edípica que sustentava o medo da castração.

A terceira etapa de análise que Freud empreendeu foi a elaboração do conceito de superego. Connell (2002, p. 24, tradução livre) ponderou, a esse respeito, que

O superego se forma depois do complexo de Édipo, a partir da internalização das proibições do pai e da mãe. Paulatinamente, Freud pode observar que havia um caráter ligado ao gênero e que era, sobretudo, produto das relações infantis com o pai, também determinou a distinção mais nos menino que nas meninas.

Dessa forma, no entendimento de Connel (2002), Freud abriu mais portas que se atreveu cruzar e foi crucial para se começar a pensar nas masculinidades.

Os primeiros intentos de criar uma ciência social sobre as masculinidades relatadas por Connel (2002) centraram-se no conceito de papel sexual masculino, teve origem no século XIX e defendia a diferença nata entre o masculino e o feminino como forma de resistência à emancipação feminina. Justificava, por exemplo, a exclusão das mulheres nas universidades por crer que as mentes femininas não possuíam equilíbrio suficiente para os rigores acadêmicos.

No entanto, quando as primeiras mulheres entraram nas universidades estadunidenses, a teoria perdeu qualquer validade, surgindo, então, diversos estudos que investigavam as diferenças das capacidades mentais de homens e mulheres e descobrem que eram mínimas.

Nos meados do século XX, tais estudos se defrontaram com o conceito de papel sexual, então, o conceito de papel sexual masculino ocupou lugar central nos primeiros estudos. Porém, como o feminismo o questionava, assumindo que “a ideia do papel sexual feminino era opressivo e a sua internalização assegurava que as meninas e mulheres se mantivesse em uma posição subordinada” (CONNEL, 2002, p. 43, tradução livre), os estudos sobre os homens também passaram a rechaça-lo.

A sociologia que, segundo a autora, teve os primeiros trabalhos sobre os papéis sexuais na masculinidade foi a primeiro campo de estudos a romper com tal marco teórico e hoje, embora não possua um paradigma definido para a investigação, ocupa-se de alguns temas como a construção da masculinidade na vida cotidiana, a importância das estruturas econômicas e institucionais, o significado das diferenças entre as masculinidades e o caráter contraditório e dinâmico do gênero.

Dessa maneira, uma das mais importantes questões estudadas pela sociologia moderna de gênero trata da não fixação deste, levando em consideração que as interações sociais não são internalizadas, nem executadas passivamente.

Os estudos recentes têm demonstrado que a construção das masculinidades passa por várias esferas e lugares como as atividades esportivas, o trabalho, compreendendo que “as circunstâncias econômicas e a estrutura das organizações influenciam na forma com a qual se constrói a masculinidade em níveis muito íntimos” (CONNEL, 2002, p. 60, tradução livre).

A masculinidade, então, é um lugar nas relações de gênero, é um conceito relacional e não existe em oposição à feminilidade. Além disso, é um conceito que se intersecciona com outras categorias de análise como o de classe e relações étnico-raciais, por exemplo, podendo ter resultados diversos mesmo em contextos culturais e institucionais iguais. Nesse sentido,

Não deve ser suficiente reconhecer que a masculinidade é diversa, mas também devemos reconhecer as relações entre as diferentes formas de masculinidades:



relações de aliança, domínio e subordinação. Estas relações se constroem através de práticas que excluem e incluem, que intimidam, exploram, etc (CONNEL, 2002, p. 61, tradução livre)

Connell (2002) divide as masculinidades em três categorias: hegemônicas, cúmplices e subordinadas. Num primeiro momento, pode parecer que isso essencializa as masculinidades, porém a autora, juntamente com Messerschmidt deixa claro que

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular. (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.244)

A construção de um tipo ou outro de masculinidade envolve disputas, relações de poder. A masculinidade hegemônica, nesse sentido, embora não seja fixa nem igual em todas as partes, é estabelecida a partir da legitimidade na cultura, aliás, ela só se estabelece se houver correspondência entre o ideal cultural e o poder institucional, coletivo.

Num nível societal mais amplo (ao qual chamaremos de “regional” na continuidade), há uma circulação de modelos de conduta masculina admirável, que são exaltados pelas igrejas, narrados pela mídia de massa ou celebrados pelo Estado. Tais modelos se referem (mas também em vários sentidos as distorcem) às realidades cotidianas da prática social. Um exemplo clássico é a celebração, pelo regime soviético, do trabalhador industrial nomeado Stakhanovite, em homenagem ao minerador de carvão Aleksandr Stakhanov, que, em 1935, bateu o recorde mundial ao escavar 102 toneladas de carvão em um único dia, provocando uma corrida para bater seu recorde. Parte da distorção aqui foi de que os famosos “trabalhadores de choque” alcançaram seus números com grande ajuda, não reconhecida, de seus colegas de trabalho. Desse modo, as masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.252)

As masculinidades hegemônicas estão vinculadas à representação e ao uso dos corpos masculinos, criando padrões. No entanto, não significa que quem se aproxima da masculinidade hegemônica seja mais poderoso. Porém, para que esse tipo de masculinidade se estabeleça “é necessário o policiamento de todos os homens, assim como a exclusão ou o descrédito das mulheres” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 260). E, nessa perspectiva, a homossexualidade se aproxima do feminino, embora a masculinidade homossexual não seja a única masculinidade subordinada.

Junqueira (2012), ao analisar o policiamento sobre os homens/meninos no âmbito escolar, afirma que esse se configura numa verdadeira “pedagogia do insulto” em que

as “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. (JUNQUEIRA, 2012, p. 7)

De acordo com Connel (2002), a masculinidade hegemônica é praticada por uma quantidade ínfima de homens, mas a maioria deles ganha com essa hegemonia, pois disfrutam das vantagens trazidas pelo patriarcado. As masculinidades construídas com tais vantagens são as masculinidades cúmplices.

Assim,

Muitos homens que se aproveitam dos dividendos patriarcais também respeitam as suas esposas e mães, nunca são violentos com as mulheres, executam tarefas no lar, levam seus salários para a família e estão convencidos de que o feminismo se deve a extremismos como a queima dos sutiãs no século passado. (CONNEL, 2002, p. 120, tradução livre)

Já as masculinidades subordinadas têm o mesmo status da feminilidade, pois o patriarcado<sup>7</sup> entra em evidência como força que cria um senso comum<sup>8</sup> que define a inferioridade do feminino e das masculinidades subordinadas com relação à masculinidade hegemônica. “A ideia de uma hierarquia das masculinidades cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.244).

O conceito de hegemonia, utilizado para entendimento da masculinidade padrão, embasa-se nos postulados formulados por Gramsci. Dessa forma, ela não significa o controle total, não é automática e pode ser quebrada ou quebrar-se a si mesmo. Sobre isso, Connell; Messerschmidt (2013, p. 243) explicam:

O termo gramsciniano de "hegemonia" foi corrente, no período, em tentativas de compreender a estabilização das relações de classe. No contexto da teoria dos sistemas duais, a ideia foi facilmente transferida para o problema paralelo das relações de gênero. Essa transferência teve significativo risco de mal entendimento. Os escritos de Gramsci focam nas dinâmicas da mudança estrutural envolvendo a mobilização e a desmobilização de classes inteiras. Sem um foco claro nesse tópico da mudança histórica, a ideia de hegemonia teria sido reduzida a um modelo simples de controle cultural. E, em boa parte do debate sobre gênero, a mudança histórica em larga escala não está em foco.

<sup>7</sup>Segundo Piscitelli (2009, p. 132), “o patriarcado é um sistema social no qual a diferença sexual serve como base na opressão e subordinação da mulher pelo homem”.

<sup>8</sup> O conceito de senso comum está profundamente imbricado na noção de hegemonia. Segundo Apple (2000, p. 658), “os discursos hegemônicos só se constroem como tal na medida em que estão conectados com a vida prática da sociedade e com os alicerces que a sustentam, isto é, com o senso comum.”

A hegemonia não é uma opinião ou manipulação, ela refere-se a “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (APPLE, 2006, p. 39).

Apesar das forças hegemônicas serem bastante eficientes na manutenção dos lugares nas relações de poder, é incorreto fazer uma distinção, fixante e arbitrária, entre quem tem o poder e quem não o tem, pois

A relação de dominação-exploração não presume o total esmagamento da personagem que figura no polo de dominada-explorada. Ao contrário, integra esta relação de maneira constitutiva a necessidade de preservação da figura subalterna. Sua subalternidade, contudo não significa ausência absoluta de poder. Com efeito nos dois polos da relação existe poder, ainda que em doses extremamente desiguais (SAFFIOTI, 1992, P.184)

Tendo em vista as doses desiguais de poder, outro conceito importante para se compreender as relações de gênero é o machismo, conceito, também, ligado às forças hegemônicas que, segundo Giddens (1995), se alimenta da velha estrutura patriarcal e reafirma as corrupções e coações da sociedade pós-tradicional.

Embora traga grandes prejuízos para as mulheres, de acordo com Saffioti (1992, p 10), “o machismo não constitui privilégio de homens, sendo também as mulheres suas portadoras” e isso acontece porque uma das características das forças hegemônicas é conseguir obter consenso, criando “um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros” (APPLE, 2000, p. 43). Por isso, muitas mulheres acabam sendo responsáveis pela manutenção do machismo.

O termo machismo, de acordo com Grunnagel; Wieser (2015) e Gutmann (2013), originou-se nos Estados Unidos e na Europa como uma forma pejorativa de demarcar as masculinidades sul-europeias e latino-americanas. Dessa maneira, tal conceito, também, carrega em si uma carga racista, pois não foi alcunhado a características masculinas no geral.

Para Lancaster apud Gutmann (2013, p. 72), o machismo é um campo de relações produtivas. Já para Stevens apud Gutmann (2013, p. 72) e, também, Minayo (2005), o conceito faz uma reverência à virilidade, caracterizada pela agressividade exagerada, intransigência nos relacionamentos entre homens, presunção e agressividade sexual nos relacionamentos entre homens e mulheres, além de performance exibicionista e violenta.

O machismo, de acordo, ainda, com Gutmann (2013), é um campo de relações produtivas e tem como componente chave a relação com os corpos femininos. Nesse sentido,

os homens que fazem sexo com outros homens estão fora da fronteira da masculinidade, pois “a prática homossexual, em uma cultura homofóbica, desacredita a masculinidade que estes homens corporalizam”(CONNEL, 2002, p. 62).

## **6 UM CAMPO DE LUTA CHAMADO EDUCAÇÃO INFANTIL: histórico e especificidades**

A Educação Infantil, no Brasil, tem uma história recente, organizando-se a partir de lutas do Movimento Pró-creches (MLPC) cuja peleja estava na exigência de atendimento às crianças de 0 a 6 anos que tinham mães que trabalhavam fora do lar.

Esse atendimento, inicialmente, foi feito de forma assistencialista, passando a situar-se na área da educação com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que impactou não só atendimento das crianças, como, também, abriu um novo campo de trabalho docente.

Nesse sentido, este capítulo visa compreender trabalho na Educação Infantil a partir da constituição histórica e social dela, dos discursos fundantes que permeiam a atuação dos seus profissionais, bem como a visão da sociedade para com eles, além da formação exigida e disponibilizada para os mesmos.

### **6.1 Docência: uma profissão feminina?**

À medida que a sociedade brasileira foi assumindo novos contornos nos campos culturais, sociais, políticos e econômicos, a partir do processo de industrialização e, conforme Rosemberg (2002), seguindo o movimento internacional do uso estratégico da redução das desigualdades econômicas e sociais para ampliar a sociedade do consumo, tendo como parâmetro o Consenso de Washington, a necessidade de escolarização das classes trabalhadoras ficou evidenciada. Assim, foram estabelecidas as metas de universalização da educação.

No entanto, como apontam Hypólito (1997), Chamon (2006), Almeida (2006), Rosa; Sá (2015), Caetano; Neves (2011), entre outros estudiosos da História da Educação, à medida que essa universalização foi se concretizando, a docência, que já não tinha uma grande valorização salarial, foi sendo ainda mais desvalorizada e isso fez com que os homens, antes os sujeitos da educação formal, fossem buscar outros postos de trabalho, pois a “associação entre o magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando gradativamente, a ponto de ser visto como desonroso para o homem continuar atuando como profissional da

escola elementar” (CHAMON, 2006, P.8) e as mulheres, então, começaram a ser cooptadas<sup>9</sup> para assumir tais lacunas deixadas por aqueles.

Sabe-se que a entrada das mulheres no magistério foi maciça, porém não é possível identificar os percentuais antes de 1935. Os estudos de Hypólito (1997, p. 54) revelam que a partir de 1935,

quando o processo de industrialização no Brasil já estava se desenhando, quando a urbanização acelerava-se e o processo de escolarização já atingia amplos setores da população, a participação feminina na vida pública já atingia amplos setores da população, a participação feminina na vida pública ocupava espaços importante – por exemplo- as mulheres conquistavam o direito ao voto. A participação no magistério primário no Brasil já era, por essa data uma realidade: mais de 80% dos membros do magistério eram mulheres.

Uma pergunta importante a ser feita é: Como isso foi possível se como descreve Chamon (2006, p.6), “a educação feminina era um privilégio das filhas da elite que aprendiam em casa com professores contratados, ou em escolas particulares dirigidas por estrangeiros ou congregações religiosas” e se restringia ao aprendizado do francês, canto, dança e habilidades manuais?

Acontece que, nas últimas décadas do século XIX, foram criadas as Escolas Normais inspiradas nas instituições francesas. De acordo com Chamon (2005, p.94), as escolas eram usadas para “inculcar, nas novas gerações, o amor ao dever, a ideia edificante do trabalho, da obediência a lei e do cultivo da moralidade”.

Dessa maneira, conforme Almeida (2006, p. 104), no século XX, as meninas e moças pobres tiveram mais oportunidades educacionais e o “magistério primário, como ocupação essencialmente feminina (...) se alicerçou no panorama socioeconômico do país, [como] a principal oportunidade [da mulher] ingressar no mercado de trabalho”.

Além disso, foi-se tecendo, ao longo desse tempo, o discurso de que as mulheres eram ideais para serem professoras por possuírem o dom da maternidade. Assim, estruturou-se nos anos finais do século XIX a imagética

voltada principalmente para um simbolismo atávico ancorado no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo, atributos dos quais as mulheres eram/são possuidoras, e teve o efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar. (ALMEIDA, 2017, p. 61)

---

<sup>9</sup> A esse respeito é importante, conforme Cardoso (1991) apud Hypólito (1997), não se assumir apenas a ótica da submissão fatalista das mulheres, precisa-se ter em mente que o espaço do magistério constituiu-se, também, como local de emancipação das mulheres que foi conquistado, não apenas concedido.

Com tal mote, a escola passou a ser vista como a salvadora da sociedade, mas era necessário “um corpo estável de profissionais que não buscasse no salário o motivo de seu ofício” (CHAMON, 2005, P. 80).

Dessa maneira, a escola foi sendo concebida, portanto, como a extensão do lar, ou seja, as mulheres continuariam com a função reprodutiva e voluntária e, de certa forma, atuando no âmbito privado. Percebe-se, assim, a cristalização da divisão sexual do trabalho no qual as mulheres continuaram exercendo as tarefas ligadas à vida reprodutiva e os homens, à vida produtiva.

Além disso, o afastamento dos homens do magistério e entrada da mulher neste significou, o que Louro (2010, p. 20) chamou de dessexualização do espaço escolar. O homem passou a ser visto como aquele que não é puro, casto, ou seja, aquele que exerce a sexualidade. Em contrapartida, a mulher, como ser assexuado, perfeita para “desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspirada de uma escola que se erige como transformadora de consciências” (ALMEIDA, 2006, p. 61,) e corpos.

Apesar dos discursos que fizeram com que a docência fosse alocada na esfera privada, nas décadas de 1970 e 1980, assistiu-se, no Brasil, grande movimentação de docentes lutando pela profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres dos professores de acordo com Oliveira (2004).

No entanto, analisando o pensamento de Rodrigues (2002) acerca da ideologia do profissionalismo, Oliveira (2004) chegou à conclusão que o magistério nem se constituiu como profissão, embora isso não o isente de sofrer com processos de desprofissionalização, termo compreendido por Jedlicki (2010, p. 1) como

o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas.

Pesquisando a respeito da história do movimento profissional do magistério, percebe-se que há uma permanência da tensão entre o espaço público e o privado. Essa tensão é imensamente maior quando se trata da docência na Educação Infantil por sua constituição e especificidades estarem mais arraigadas, ainda, ao discurso materno, pois nasceu sobre esse berço discursivo e, principalmente, nasceu feminina segundo Saporoli (1997).

## 6.2 Educação Infantil: histórico e especificidades

As décadas de 1970 e 1980 ficaram, então, marcadas como um período de grande expansão na educação das crianças de 0 a 6 anos. Tal expansão deveu-se, principalmente, ao Movimento de Luta Pró-Creche<sup>10</sup> instituído com vistas a reivindicar políticas públicas voltadas ao atendimento das crianças e, assim, atender às mulheres<sup>11</sup> que saíam de seus lares para o mercado de trabalho visando a complementação da renda familiar<sup>12</sup>. Ou seja, pode-se concluir que as instituições abertas tinham a finalidade de atender, principalmente, às crianças pobres. Assim, a oferta tinha um caráter bastante assistencialista, especialmente, na faixa etária de 0 a 3 anos cujo atendimento era feito nas creches, como aponta Cerisara (1999), Rosemberg (1999, 2003), Machado (1999), Craidy (2005), Brasil (2006), entre outros.

Os rumos e a qualidade da Educação infantil ofertada mudaram com a instituição da Constituição Federal de 1988, influenciada tanto pelas reivindicações do movimento pró-creche como pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Educação Infantil, então, passou a figurar como um direito do cidadão e dever do estado e mais, “a inclusão da creche no capítulo da educação explicitou a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar.” (BRASIL, 2006a, p. 9).

Porém a inserção dela nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 não foi um movimento fácil, pois em torno de tal pauta havia muitas disputas ideológicas. Segundo Cury (2008), no momento da elaboração da Lei, houve um grande dissenso entre os legisladores. De acordo com o autor, o primeiro texto apresentado estabelecia que o Educação Fundamental compreenderia a faixa etária de 0 a 17 anos, sendo dividido em 3 etapas as quais seriam: “educação anterior ao primeiro grau, de zero a seis anos; educação de primeiro grau, dos sete aos catorze anos; e educação de segundo grau, dos quinze aos dezessete anos” (CURY, 2008, p.298).

Ainda, segundo Cury, a versão aprovada em 1990 mudou o termo Educação Fundamental para Educação Básica e os projetos de Darcy Ribeiro, Marcos Maciel e

---

100 MLPC é um movimento reivindicativo urbano cuja configuração ideológica pauta-se na participação popular que tem articulação com vários atores sociais. Segundo, Filgueiras (1994), “em doze anos, o MLPC passou da luta pela criação e manutenção das creches comunitárias à luta política pela mudança do quadro jurídico do direito das crianças à educação e à proteção”.

11 Leia-se, aqui, mulheres, em sua maioria, brancas, pois as mulheres negras já exerciam atividades fora do lar mesmo na condição de escravas seja nas lavouras, seja como escravas de ganho. Esse fato, de acordo com Praxedes (2008), foi crucial para a libertação de vários negros escravizados através da compra de cartas de alforria. Há que se destacar, também, que muitas mulheres brancas, especialmente, as imigrantes, já exerciam atividades nas indústrias têxteis desde o século XIX de acordo com Rago (1997).

12 É importante lembrar que esses movimentos se organizaram em plena ditadura militar que se amparavam nas “relações de vizinhança, parentesco, compadrio ou amizade [que] permitiam a proteção imediata dos indivíduos diante do medo” (SINGER; BRANT apud ROSEMBERG, 1984, p. 76)



Maurício Correia de 1992 e o da Câmara dos deputados de 1993 pautavam-se na lógica das três etapas. No entanto, em 1994, o senador Darcy Ribeiro escreveu outro texto, separando a Educação Infantil da Educação Básica. Por fim, o relator José Jorge acabou reconhecendo a mobilização da sociedade civil e adotou a terminologia Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Por conta dessas e outras disputas, a LDBEN teve uma tramitação que durou oito anos, de acordo com Craidy (2001), e envolveu muitos setores da sociedade. E, findado o processo, a Educação Infantil, finalmente, pelo menos no campo legal, deixou o campo da assistência social para localizar-se na educação.

Apesar de tal conquista, a Educação Infantil e seus profissionais continuaram tendo um lugar marginal, considerado um campo sem necessidade de profissionais com maior qualificação. Rosemberg (1996) constata que essa desqualificação não é um fenômeno exclusivo do Brasil e sim quase universal. Para ela, por ser vista como uma substituta da mãe, a Educação Infantil é percebida “como um mal menor e não um local específico tendo valor próprio” (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

Dessa maneira, a autora, a partir de estudos históricos feitos em vários países, constatou que a expansão dessa etapa da educação nunca aconteceu por necessidade das crianças, mas por outras motivações como a incitação ou restrição do trabalho das mulheres. Para embasar o argumento, Rosemberg (1984) trouxe como exemplo o caso da maior expansão da Educação Infantil nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, por haver a necessidade do trabalho das mulheres nas indústrias de guerra. Findada a guerra, as cerca de 1,6 milhões de vagas abertas para as crianças de 0 a 6 anos foram reduzidas para 300.000 em 1965.

Sobre a maior desvalorização do trabalho na Educação Infantil, Tiriba (2005) avalia que é devido ao fato de os docentes necessitarem cuidar dos corpos infantis, pois a sociedade ocidental contemporânea desvaloriza o cuidado pelo fato de o mesmo, no passado, ser função das mulheres escravizadas. Além disso, por ser relacionado não à razão e sim à emoção e estar ligado às mulheres que seriam inferiores aos homens.

Além disso, é importante lembrar que no Brasil há uma imensa desigualdade social na qual, ainda, mantém de um lado famílias que se utilizam da mão de obra das empregadas domésticas e babás e do outro as famílias das crianças pobres, em sua maioria negra como aponta a História do Brasil, fazendo parte do público preferencial das instituições públicas de Educação Infantil.

Compreender o estabelecimento e a desvalorização da Educação Infantil pública é ter que trabalhar com a interseccionalidade, ou seja, precisa-se compreender a sobreposição das relações de gênero, étnico-raciais e de classe ao mesmo tempo não só no que diz respeito à comunidade atendida, como, também, aos profissionais que nela trabalham.

### **6.3 O fazer diário da Educação Infantil: tensões, consensos e formação**

Parece unanimidade entre os profissionais da Educação Infantil que o que caracteriza o trabalho deles é a necessidade maior de cuidados básicos que o público atendido possui já que, estando nos primeiros anos de vida, as crianças são dependentes dos adultos. Os documentos oficiais recentes, inclusive, ressaltam a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Cerisara (1999) chama a atenção para a dicotomização presente na expressão cuidar e educar que revela que as crianças ainda não são concebidas como sujeitos de direitos que precisam ser educados e cuidados. Além disso, para ela é “insuficiente a idéia de que o caracteriza especificamente a educação infantil é a dimensão do cuidar [, pois] cuidar e educar são dimensões presentes em todas as etapas da vida escolar e da formação” (CERISARA, 1996, p. 127)

Indo ao encontro dos questionamentos de Cerisara acerca do binômio cuidar e educar, encontram-se Campos (1994), Craidy (2005) e Tiriba (2005). Campos propõe uma noção de educação mais abrangente na qual o educar esteja incluído às atividades de proteção e apoio. Craidy, por sua vez, afirma que é impossível educar crianças sem cuidá-las e vice-versa, sendo assim, as creches e pré-escolas sempre foram instituições educativas e o que a legislação trouxe de novo foi a exigência de normatização das propostas pedagógicas, assegurando que sejam de qualidade para todos. Já para Tiriba o binômio revela a dicotomia corpo/mente estabelecida por uma sociedade “capitalista-urbana-industrial-patriarcal” (TIRIBA, 2005, p. 2). Tal dualidade, para esta, relaciona-se ao divórcio do ser humano com a natureza, do corpo com a mente e da razão com a emoção.

Então, pensando na integralização da educação, Tiriba propõe que se use apenas o termo educar, uma vez que

buscando compreender a falta de consenso em torno do significado de um dos objetivos básicos da educação infantil, Montenegro (2001) pesquisou em dicionários de várias línguas a origem etimológica das palavras cuidar e educar. Descobre então que cuidar e pensar vêm de *cogitare*, que ambas tem a mesma raiz! (...) Antes do

século XIII, *cogitare* e *cuidare* teriam o mesmo significado, referindo-se tanto à inteligência quanto à vontade, tanto ao pensar quanto ao sentir. (TIRIBA, 2005, p. 4)

Nas suas reflexões, Tiriba (2005) apontou uma das dificuldades com relação ao cuidado que é a diversidade de sentidos que o termo pode ter. Pode se referir à proteção física e de saúde, às atividades complementares às da família ou a atenção dispensada a cada indivíduo.

Maranhão (2000) ressaltou que o cuidado anuncia finalidades, anseios e significados de acordo com o contexto sociocultural, ele consiste em ajudar as crianças a se desenvolverem como seres humanos. Para ela, compreender o cuidado como tudo que é feito com a criança pode restringir, ao invés de ampliar, o que se compreende como necessidades infantis. Assim, em sua visão, o profissional precisa construir uma prática reflexiva que integre a educação, a saúde, a família e a instituição e demanda conhecimentos das áreas biológica e humanas.

Winnicott, segundo Loparic (2013, p. 35) traz dois sentidos para a palavra cuidado. De um lado ela designa o “fator essencial da formação da existência psicossomática e da posterior socialização dos indivíduos humanos: provisão ambiental. Em segundo sentido, “cuidado” nomeia a responsabilidade de cada indivíduo existente de cuidar de seus ambientes e de seus cuidadores.”

Para cuidar é necessário estabelecer um relacionamento objetal, ou seja, o cuidador precisa aceitar ser usado por quem é cuidado como objeto subjetivo, permitindo que haja uma identificação deste para com aquele. “Esse modo inicial de relacionamento objetal, que Winnicott chamará de elemento feminino puro, não é exclusivo das mulheres; ele é unissex, no sentido de não ser traço característico de um gênero, mas da estrutura fundamental do existir em todos os seres humanos” (LOPARIC, 2013, p. 37).

Em suma, a dependência das crianças com relação aos cuidados dos adultos na Educação Infantil, chama a atenção para a vulnerabilidade das mesmas e isso é o ponto marcante na relação estabelecida nela e, como já foi exposto anteriormente, o cuidado pode adquirir vários sentidos, assim, o profissional desta etapa atua num âmbito cujas fronteiras são indefinidas.

A falta de definição das fronteiras de atuação aliado ao discurso da maternagem que é fundante no trabalho da Educação Infantil dificulta a constituição de uma identidade profissional, pois como afirmou Moita (1995, p. 115), o processo de construção da identidade profissional “não é estranho, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola”, esse processo inicia-se no momento em que se faz a opção pela profissão, percorrendo o período de formação inicial até os diferentes locais onde a profissão é exercida.

Pimenta (1997), Hall (2003); Munanga (1999) e Silva (2000) ressaltam, ainda, que a identidade não é um dado imutável, externo, que possa ser adquirida, mas sim um procedimento de construção histórica e discursiva. Nesse sentido, a identidade profissional se constrói a partir dos discursos elaborados sobre a profissão, “da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 1997, p.7).

O distanciamento com a profissionalidade, característica da Educação Infantil, dificulta, por exemplo, a atuação dos homens nas instituições, pois diante de tantos discursos que fizeram com que as mulheres assumissem a docência como dom natural, esses são vistos, a partir do senso comum<sup>13</sup>, com desconfiança tanto por parte das famílias das crianças como das colegas de trabalho, principalmente porque

(...) campanhas em torno do combate à violência/abuso sexual e a uma ampla divulgação na mídia envolvendo padres, médicos, educadores, artistas e outros acusados de pedofilia, têm levado a mudanças de comportamento e a um certo pânico moral, através de um monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou mesmo confundidas como nocivas às crianças. Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos. Refiro-me aos homens que trabalham com educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos. As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança. (FELIPE, 2006, p. 215)

É possível que a solução para esses impasses esteja na formação, mas uma formação integral, pois como denunciou Kishimoto (2005, p. 107) “acumulam-se problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado no curso de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam as especificidades da educação infantil”.

É preciso que se rompa com o discurso em que a maternagem é compreendida como uma capacidade, exclusivamente, feminina. Para tanto é necessária uma formação integral dos profissionais, pois tendo que lidar com a integralidade dos sujeitos, o profissional também precisa lançar mão de sua integralidade. Isso significa entre outras coisas, fazer um

---

<sup>13</sup> Senso comum, segundo Apple (2000) é naturalização das ideias e interesses dos grupos hegemônicos, aquilo que confere a tais ideias o sentido de essência para a vida prática.

movimento que busca a integração entre o feminino e o masculino [o que] supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de educação infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos e contribuïrem par ao processo de socialização de meninos e meninas (CERISARA, 1996, p. 166)

Sobre a formação docente, Saviani (2009, p. 141) afirma que tal preocupação, no Brasil, é demonstrada explicitamente logo após a Independência. Para maior compreensão o autor montou o seguinte esquema explicativo para distinção dos períodos históricos e a formação de professoras/es:

1. Ensaïos intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 141)

A Educação Infantil então é regulamentada, em 1996 com a implementação da LDBEN, exatamente, no último período histórico esquematizado por Saviani (2009). Isso poderia significar uma melhor formação já que, supostamente, surgiu uma boa quantidade de instituições para esse fim. Porém não foi bem isso que aconteceu já que a mesma legislação continuou permitindo profissionais com formação de nível médio não só na Educação Infantil, como, também, nos anos iniciais do Ensino fundamental como se pode conferir no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.** (BRASIL, 1996, grifo nosso)

O que se pode inferir com isso é que a educação das crianças pequenas ainda é vista como uma atividade sem muitas complexidades. Apesar disso, em 2006, os cursos de

Pedagogia ganharam novas diretrizes de modo que passaram a estabelecer que uma das suas funções era formar, também, docentes para a Educação Infantil. Assim, o pedagogo deve, entre outras coisas, “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006).

Isso é muito importante por possibilitar a construção de uma identidade profissional para os docentes da Educação Infantil, pois é “o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo [além de ter ] um papel fundamental na qualidade dos docentes” (ANDRÉ, 2013, p. 40), fatores preponderantes para estabelecer o sentido da profissionalidade e argumentação na luta por melhores salários e condições de trabalho.

Espera-se que os cursos tenham realmente trazido elementos curriculares que atendam as especificidades de formação do profissional da Educação Infantil e que consigam, entre, outras coisas, discutir o papel dessa etapa educacional para a sociedade, os sentidos expressos no fazer pedagógico, desfazendo os nós do senso comum e proporcionando uma formação verdadeiramente integral.

## **7 (RE)EXISTINDO: estratégias e táticas de permanência na profissão**

*E eu toco, eu toco no sentido de que eu estimulo a criança corporalmente, eu faço um apanhado do desenvolvimento corporal da criança para entender se esse tocar meu está promovendo algum tipo de desenvolvimento diferente. E eu tenho visto, assim, que a criança que começa a ser estimulada corporalmente ela desenvolve mais, ela come mais, ela é uma criança bonita, robusta, ela é uma criança mais ativa e ela perde algumas barreiras. (MIGUEL, 2017)*

Esse capítulo tem o objetivo de evidenciar as trajetórias de professores de UMEIs de Belo Horizonte, bem como trazer análises que terão a finalidade de compreender as trajetórias coletivas dos mesmos e as estratégias e táticas disponibilizadas para permanência em ambientes, por vezes, inóspitos.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte possuía, em agosto de 2017, segundo dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) da Secretaria Municipal de Educação, 157 instituições que atendiam a Educação Infantil, sendo 131 UMEIs, 13 escolas municipais de Educação Infantil e 13 escolas de Ensino Fundamental com turmas de EI. Nelas atuavam 22 professores do sexo masculino e 4121 professoras, ou seja, os homens representavam aproximadamente de 0,5% do total de docentes da Educação Infantil.

Fizeram parte da pesquisa, 6 docentes que puderam escolher entre revelar os nomes verdadeiros ou escolher codinomes. Assim, três deles optaram por estes e três, por aqueles. Todos tinham mais de 30 anos, 4 eram casados e 2 solteiros, apenas 1 não tinha filhos. Todos eram pedagogos, somente 2 deles disseram que ser professor não foi uma opção desde sempre. Dois professores estavam atuando em UMEIs desde o ano de 2004, 1 desde 2009 (embora tenha relatado experiência de mais de 20 anos na EI) e 3 deles desde 2015.

### **7.1 Miguel: o homem da teoria e de muita prática**

Miguel tinha 46 anos, era casado, pai de 4 filhos. Era pedagogo, mas essa não era a única formação dele, pois, antes, havia se graduado em Ciências Contábeis, profissão que exerceu por cerca de 20 anos e que resolveu deixar porque sentia que estava tendo pouco tempo para se dedicar à família e, além disso, sentia a necessidade de fazer algo útil que “poderia, exatamente, no final do dia estar descansando a cabeça no travesseiro e falar assim: Puxa vida, hoje eu fiz uma coisa boa!” (MIGUEL, 2017).

Apesar do desejo de mudança, não tinha clareza sobre o curso que faria naquele momento, assim, prestou exame de seleção para três cursos e tendo sido aprovado em Pedagogia numa universidade federal optou, então, pelo mesmo, embora, também, tenha obtido aprovação nos outros.

O ingresso na Educação Infantil, como professor, se deu em 2004, sendo a nomeação resultado do primeiro concurso para educadores infantis da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Durante os quase 13 anos de atuação, ele trabalhou em apenas duas instituições, sendo que alegou solicitar a transferência da primeira escola porque a segunda havia sido construída e era mais próxima da residência dele.

As motivações para que fizesse o certame, segundo Miguel, foi o desafio de atuar com crianças pequenas e a busca por melhor plano de carreira e condições de trabalho, pois já estava trabalhando como supervisor pedagógico em uma escola estadual e considerava que as condições às quais estava submetido eram muito precarizadas, embora a “situação do educador infantil naquele momento não fosse favorável, o salário era pequeno e a intenção, o que também se veiculava nos corredores, é que a situação iria se resolver a qualquer momento” (MIGUEL, 2017).

Ele relatou que a possibilidade de trabalhar com crianças de 0 a 6 anos gerou muitos questionamentos assim como os de alguns sujeitos entrevistados por Gomide (2014) e, também, Castro (2014):

quando há o concurso, em 2003 é lançado o edital do concurso e tem-se a abertura geral há um choque, muitas pessoas começam a questionar e até quando eu fui fazer minha inscrição, minha própria esposa falou: “Ah, cê vai mexer com criancinha, bebezinho? Nossa, **eles vão falar que você tá fazendo outras opções aí que não condiz com ser homem.**” Eu disse assim: Não, eu estudei para isso e eu quero trabalhar com isso. (MIGUEL, 2017, grifos nossos)

A esposa de Miguel teve receio de as pessoas pensassem que ele era homossexual. Na fala dela é perceptível a distinção entre a homossexualidade e o “ser homem”, ou seja, há um descrédito da masculinidade que os homens homossexuais podem corporalizar como analisou Connel (2002).

Segundo Miguel, com o passar do tempo, as expectativas motivadoras de sua inserção na Educação Infantil foram dando lugar à identificação com o grupo de trabalho que, com exceção de algumas pessoas que nutriam certo preconceito por ele ser homem, sempre buscava ajudá-lo na organização e na execução das atividades diárias, pois “com relação ao cuidar e para um homem, naquele período, na faixa dos 30 anos, era uma coisa surreal umas



ações como, por exemplo, trocar fralda, dar banho...” (MIGUEL, 2017). Então, segundo Miguel, “dentro do vínculo havia muito mais que uma questão de estar, uma questão de ser” (MIGUEL, 2017).

A avaliação de Miguel quanto à relação estabelecida entre ele e as famílias das crianças, também, era positiva. Ele considerava haver uma grande confiança no seu trabalho e quando havia o questionamento acerca do lugar que ele estava ocupando, as colegas intervinham: “Não, cês podem ficar tranquilos que ele sabe o que está fazendo, é uma pessoa que está muito preparada para executar o que está fazendo.” Então, isso aí é uma coisa que com o tempo vai se construindo e vai se afirmando e não se incomodam de falar o que você faz.” (MIGUEL, 2017)

Sobre a construção desses laços de confiança, ele descreveu:

eu ingresso com o 3 anos e os pais começam a perguntar: “Mas é um homem que é o professor do meu filho?” O que quando chega lá nos cinco anos, quando os meninos sabem que vão sair da escola, os pais me procuram e falam o seguinte: “Aonde que o senhor trabalha à tarde? Que eu quero mandar meu menino para lá.” (MIGUEL, 2017)

Embora tenha ressaltado a relação de confiança tanto com os pais quanto com as colegas, Miguel tinha plena consciência de que tal conquista não era um fato consumado, era frágil e sobre isso ele analisou que

É um ciclo porque **qualquer falha que você tiver você volta à estaca zero**, se não voltar negativo. E aí a gente fica sendo subjugado o tempo todo. [...] seu enraizamento é frágil, tem que estar mostrando o tempo todo que você não se encaixa naquilo que é de comum. [...] você tem que provar para as outras pessoas que, eu nem sei qual é a necessidade disso, mas algumas pessoas ainda carregam bastante preconceito, que você é homem mesmo, que você não é homossexual, você tem que provar para as pessoas que você não é um pederasta, você tem que provar para as pessoas que você não é um maníaco, você tem que provar para as pessoas que você sabe o que está fazendo, **talvez eu seja um dos poucos professores aqui que tudo que eu faço eu tenho que carregar a teoria na ponta da língua** e quando questionado eu tenho que estar pronto, naquele, exato momento, para mostrar: Olha, segundo fulano de tal esse trabalho pode ser executado dessa forma e aí em dialogo com ele eu resolvi implementar dessa forma [...] (MIGUEL, 2017, grifos nossos)

Apesar disso, avaliação dele é que estar ali, sendo homem, era muito benéfico, pois “favorecia a pensar a educação de forma diferente que as outras colegas faziam” (MIGUEL, 2017).

Diferentemente de alguns sujeitos de outras pesquisas e, até mesmo desta, Miguel afirmou não ter dificuldades com o toque nem com os cuidados corporais que são necessários às crianças. A esse respeito ele afirmou:

[proibição] Nunca aconteceu, muito pelo contrário, hoje, eu tô até com um problema desse aqui na escola por causa do banho e da troca... Por quê? Porque as meninas querem dividir isso de uma forma mais igual comigo, eu aceito, não tem problema, eu não tenho problema com esse tipo de coisa, mas eu não acho que deva ser somente aquilo, tem outras áreas que a gente pode também tá colaborando e tudo mais. (MIGUEL, 2017)

Primeiramente ele justificou tal fato pelo viés da paternidade o que não difere nem de outras pesquisas sobre a atuação de homens na educação formal das crianças pequenas, nem do discurso das professoras, fazendo uma interseção entre o público e do privado. Posteriormente, ele trouxe embasamentos teóricos e empíricos a respeito:

faz parte do serviço, por exemplo, trocar uma fralda, eu tenho minhas posturas, eu troco uma fralda de uma criança em questão de minutos. E o banho também, pra mim, é muito importante para a criança porque dá para você se aproximar da criança, você entender aquela criança, o que ela gosta de fazer, ela acaba quebrando as barreiras de relacionamento com a gente, entendeu? E eu toco, eu toco no sentido de que eu estimulo a criança corporalmente, eu faço um apanhado do desenvolvimento corporal da criança para entender se esse tocar meu está promovendo algum tipo de desenvolvimento diferente. E eu tenho visto, assim, que a criança que começa a ser estimulada corporalmente ela desenvolve mais, ela come mais, ela é uma criança bonita, robusta, ela é uma criança mais ativa e ela perde algumas barreiras, eu já criei um sistema que chama o abraço, meus meninos com um ano, um ano e três meses eles já vão para a porta, correm para me abraçar, isso pra mim é um costume que a criança tem a partir do uso. Esse toque, às vezes, me dá uns atributos, alguns meninos começam a se referir a você como pai, porque aí você pensa: Será que o pai não toca? Né? Aí, você tem que falar: Eu não sou seu pai, sou seu professor. o professor que não toca a criança de forma pedagógica ele reduz muito o espaço de convivência e aprendizagem da criança porque ele acaba criando uma rede e essa rede faz com que haja uma transferência instantânea de cumplicidade, de amizade, de entendimento e é uma relação que é necessária na vida do aluno e do professor. A gente mostra para eles que eles são uma extensão da gente, o toque é isso, o toque não pode ser uma agressão e sim uma extensão. (MIGUEL, 2017)

Sobre o cotidiano com as colegas ele julgava ter que lidar com certos melindres:

é um ambiente do cuidado, a gente tem que ter o cuidado não só com as crianças, mas também de saber aonde está, saber o que falar e como se direcionar porque é um lugar onde eu tô hoje com 52 colegas, se você rir tem problema não, mas dessas 52, 30% vão estar na TPM, 30% vão ter problema com o marido no dia anterior, entendeu? E, provavelmente, desses 30%, 25 vão ter um marido negro que talvez atormente durante um bom número de anos na vida dela e elas chegam aqui e conseguem facilmente fazer essa sublimação para minha pessoa. (MIGUEL, 2017)

Além disso, sentia-se, muitas vezes, sem lugar:

vou até buscar ali o Antonio Carlos quando ele fala da questão do alienígena, **o homem é mais ou menos isso, um alienígena** e quando ele consegue se misturar, de uma forma mais pautada a mostrar o trabalho que está sendo feito, ele acaba passando despercebido, mas é aquele cara... num ambiente como esse ele tem que saber a hora de estar no local, por exemplo, têm momento que eu sei que eu não posso entrar na sala dos professores, que eu sei que eu não posso estar conversando a mesma coisa que elas estão conversando. (MIGUEL, 2017, grifos nossos)

Miguel se mostrou bastante insatisfeito com a forma binária de tratamento do gênero naquele espaço. A respeito disso, ele relatou que um pai o perguntou o que deveria fazer para que ele fosse professor do filho dele porque a criança precisava de “referência masculina” e então ele começou a pensar: “Referência masculina... talvez eu seja a pessoa menos indicada para fazer isso porque a gente não tá procurando quebrar a referência, o referencial feminino dentro da escola, a gente tá querendo buscar um equilíbrio” (MIGUEL, 2017).

Quando questionado quanto às turmas em que já havia laborado, o informante, também, contrariando outras pesquisas, disse já ter passado por todas elas e que nunca sentiu que estava sendo encaminhado para as turmas de crianças maiores como as de 4 e 5 anos. Inclusive, no momento da pesquisa ele estava trabalhando com o berçário. Sobre isso ele relatou:

Eu trabalhei com todas as turmas. E eu trabalhei durante quatro anos seguidos como apoio de professores que estão até aqui comigo, é engraçado isso, né? [...] quando eu percebi que essa presença masculina era boa para as crianças, eu descobri que eu não tinha, cê pode até perguntar aqui na escola, que eu não tinha o direito de tá escolhendo para onde que eu vou... Cê entendeu? Porque não era um problema do João e do José, era um problema muito extenso e eu não tinha como dar conta desse processo e ser justo. Então, eu comecei a pegar exatamente aquela turma que as pessoas não achavam qualificadas para pegar, eu pegava a turma. [...] quando eu cheguei aqui: “Olha você está no berçário.” Eu: Bacana. Né? É aquela visão que tem assim: Olha, eu estou aqui porque vim fazer alguma coisa na qual me foi destinado a fazer e eu quero fazer. Não importa a idade, não importa o sexo, não importa, eu tô aqui para fazer e eu quero fazer. Entendeu? Quando as meninas descobriram que eu estava no berçário elas falaram assim: “É, não tem jeito, você voltou para lá, né? (risos) Eu: Voltou como? “Não, você não pode ver berçário que fica doido.” Eu: Não, me jogaram lá, eu não escolho turma, cês me conhecem muito bem. Né? Mas acabei voltando para lá. Agora, pelo visto eu peguei, agora, uma turma que se eu quiser continuar com ela o ano que vem eu vou continuar, no outro ano eu continuo, no outro ano eu continuo e aí com 5 anos eu entrego a turma e, também, me despeço.

Quando questionado se já havia assumido, em algum momento, a gestão de uma das instituições, ele afirmou que embora tivesse sido convidado e estimulado muitas vezes, nunca se interessou em buscar tal posição por não concordar com a política da prefeitura que

mantinha as UMEIs sob tutela das escolas de Ensino Fundamental numa relação que ele chamou de infantilização da Educação Infantil.

Percebe-se, a partir da narrativa de Miguel, que a estratégia encontrada para permanecer na profissão sem maiores problemas era o rigor teórico com que planejava as atividades, tendo com isso bastante visibilidade junto ao grupo de trabalho. Além disso, havia o vínculo estabelecido com as colegas, muitas delas o acompanhavam desde o ingresso dele no cargo. O vínculo e a visibilidade teórica legitimavam as ações dele em momentos de questionamento por parte das pessoas que ainda não o conheciam.

## 7.2 Fred: dançando conforme a música

A entrevista com Fred não seguiu todos os protocolos estabelecido por Bauer; Jovchelovitch (2002) ou Flick (2004), pois o professor ficou bastante relutante com o formato da mesma (fato previsto pelos teóricos), por isso, para obter as informações imperiosas para o trabalho, foi necessário tratar o instrumento de coleta com menor rigor e fazer alguns questionamentos ao invés de esperar que ele fizesse uma narrativa sem interrupções, mesmo porque isso não iria acontecer.

O profissional tinha 45 anos, era solteiro, tinha um filho, estava na mesma instituição há 14 anos e havia estudado Pedagogia. Segundo ele, sempre quis ser professor:

**no segundo grau eu pensei em fazer magistério. Aí me falaram: “Não faz não porque é coisa de... né!?” De mulher...** Aí tá, eu fiz o segundo grau científico, normal e depois tentei até psicologia, fiquei excedente nas vagas, quase que eu passei, mas não passei. Aí eu falei: Ah, vou fazer Pedagogia para ver. Eu já queria de qualquer forma, só não sabia que era tão difícil. Mas eu já queria, não sei se é porque eu sou filho único, se é uma carência e não sei... Aí eu fui, falei: Vamos fazer e ver o que que dá. Aí consegui passar num concurso muito bom, na época. (FRED, 2018, grifos nossos)

Sobre o início da carreira ele disse que foi bastante difícil por causa da falta de experiência, tanto dele como das colegas na atuação:

De cara, todo mundo na sala de aula e muito confuso, começando. Eu nunca tinha estado numa sala de aula, só no estágio da faculdade (que eles obrigam seis meses de estágio), mas eu nunca tinha entrado em sala de aula por mim mesmo e me jogaram na sala 7 de cara, na sala dos mais velhos. **Acharam que meu perfil era melhor para os maiores por eu ser homem e não deu muito certo não.** Tipo assim, apesar de ter estudado, ter feito Pedagogia por quatro anos eu não sabia o que fazer com os meninos e quem estava lá comigo também não tinha muito preparo exatamente por estar começando e quem estavam lá como diretora e coordenadora

eram P1 da escola polo que é a MMM<sup>14</sup>. Então, elas também não sabiam o que fazer, era tudo muito confuso. A gente ia para sala e fazia o que dava, o que a gente imaginava ser o melhor. (FRED, 2018, grifos nossos)

Mas essa não foi a única dificuldade encontrada pelo informante. Pois segundo ele, a diretora da escola ao recebê-lo questionou se ele tinha certeza do que estava fazendo, se realmente queria trabalhar com crianças pequenas, pois aquilo não era normal. Diante do questionamento ele teria respondido: “Vou, estou desempregado tem um ano e meio, vou ver o que dá. (...) **Não é normal, mas vamos lá...**” (FRED, 2018, grifos nossos) e após isso conseguiu trabalhar alguns meses tendo que enfrentar somente as dificuldades decorrentes da falta de experiência.

Porém, ele relatou que aquela gestão estava no fim e a que assumiu em seguida era “claramente contra homem na Educação Infantil”. Acerca dessas conclusões ele destacou que

A segunda diretora criava muito caso, eu não podia dar... **eu não podia trocar menina. Aí tá, eu optei por trocar só meninos...** A primeira fralda que eu troquei deve ter passado uns 6 anos. Aí eu pegava só sala 7, 6, 5, os maiorzinhos para não ter que trocar fraldas. Aí essa gestão saiu e entrou outras e a coisa ficou mais... peguei uma sala de dupla com a outra colega, muito menino de fralda sala de 3, acho que era dois anos, dois para três, quase todos de fralda. Ela falou: “ Eu não vou aguentar trocar, dar banho em todo mundo, **você vai ter que me ajudar**”. Então tá, como é que é? Eu nunca troquei uma fralda na vida, me mostra como é que é que eu faço, até aí normal. (FRED, 2018, grifos nossos)

É interessante, não só notar a postura do professor como das profissionais que com ele relacionavam-se. Por trás da recusa da diretora em aceitar que o profissional assumisse as funções do cargo para o qual fez concurso é claro o discurso da maternagem que fazia com que ela acreditasse que o professor não era o sujeito adequado para cuidar das crianças e o fato de permitir que ele trocasse a fralda apenas dos meninos indica o medo de que o mesmo pudesse abusar das meninas, indo ao encontro não só do que foi exposto nos trabalhos analisados na revisão bibliográfica, bem como das considerações de Felipe acerca do discurso do homem pedófilo.

Nesse sentido, a diretora se julgava no direito de restringir a atuação do professor limitando a atuação do mesmo e a colega professora não conseguia vê-lo como um profissional com as mesmas atribuições que ela, uma vez que considerava que as trocas de fraldas e banhos que ele dava nas crianças era uma ajuda a ela e não uma obrigação dele como servidor que exercia o mesmo.

---

<sup>14</sup> Nome suprimido para preservar o anonimato do informante.

Diante dos entraves e restrições, Fred aceitou ocupar os lugares direcionados a ele, ratificando, assim como os sujeitos pesquisados por Alves (2012) a premissa de que aquele espaço era, por vocação, feminino, sem questionamentos e até sem maiores reflexões com a finalidade de evitar os embates:

(...) a primeira coordenadora falava para eu não pegar os mais novinhos, mas acho que era mais perfil mesmo, melhor os mais velhos e tal por **eu sou homem eu não tenho o traquejo** para lidar com as crianças pequenas. (...) No fim das contas nesses 13 anos eu me estabeleci no meio termo, fico mais com meninos de 3/4 anos, nem os mais velhos, nem os mais novinhos. **Acho que é o que dá melhor para mim.** (...) (FRED, 2018)

Quando questionado se precisava demonstrar competência teórica no planejamento das atividades, Fred afirmou:

**Eu não mostro aplicação do conhecimento que tenho**, eu sou mais despojado, vamos dizer assim (...) Eu chamo de projeto PPP (parquinho 1, 2 e 3), eu levo os meninos para brincar (...), eu levo para o parquinho, para as áreas abertas, faço um trem diferenciado, bem..., não vou dizer largado, mas mais à vontade. Então eles não ficam me cobrando (FRED, 2018, grifos nossos)

Percebe-se com tal fala que havia uma necessidade de manter-se, de certa forma, escondido. Porém, ao mesmo tempo, precisava estar visível para que não tivesse problemas. Assim, sempre que possível, o professor preferia trabalhar nas áreas externas conforme, também, perceberam, em suas pesquisas, Felipe (2006) e Ferreira (2017).

### **7.3 Leandro: educação como propósito de vida**

Leandro tinha 38 anos, era casado, tinha uma filha, sempre quis ser professor, havia estudado Pedagogia há 15 anos e já atuava na Educação Infantil há 23 anos.

Ele relatou que começou a trabalhar como professor de crianças pequenas aos 16 anos quando foi convidado a assumir uma turma porque a professora anterior havia desistido por ser um grupo de crianças indisciplinadas e, segundo o mesmo, a creche tinha o interesse de fazer uma experiência com um homem naquele ambiente.

O professor expôs ter sido muito bem quisto pela comunidade e que por isso permaneceu lá por 3 anos, tendo saído para assumir a coordenação geral e pedagógica de outra instituição, com apenas 19 anos, onde trabalhou por 7 anos tendo sido coordenador e 3 anos estando na docência.

Após os 10 anos trabalhando no mesmo local, Leandro disse ter assumido a coordenação de outra escola que ofereceu salário e carga horária mais interessantes onde, também, permaneceu por 10 anos.

Em 2009, o pedagogo foi nomeado como Professor de Educação Infantil no município de Belo Horizonte e resolveu assumir o cargo. No entanto, ele deixou bem claro que essa não foi a primeira nomeação para o mesmo cargo, pois havia feito o concurso anterior (de 2003) e por causa do vínculo que tinha de trabalho havia desistido:

O primeiro [concurso] eu exonerei, eu não quis, foi a turma de 2004, eu falei assim: Não, não vou largar a creche porque é aqui que eu gosto de ficar, estou trabalhando com os meninos, estou na coordenação, já tenho um vínculo com a instituição. O salário da creche era até um pouco maior (...)” [quando resolvi assumir] Falei com a direção que eu queria sair. A direção da Elizabeth também não deixou que eu saísse, reduziram meu horário de trabalho para seis horas (...) Ia todos os dias direto para a sala de aula e foi na Serra durante uns 6/7 anos dessa maneira em sala de aula. (...)passei por várias turmas de idades diferentes e fiquei na Serra até 2012 (LEANDRO, 2018)

Em 2012, Leandro foi indicado pela Gerência Regional de Educação para participar da seleção<sup>15</sup> para a vice-direção de uma UMEI que seria inaugurada em 2014. Foi aprovado e nos dois anos em que aguardou o término da obra da unidade em que seria gestor, trabalhou na gerência de Educação Infantil da Secretaria de Educação. Terminado o período do pleito, concorreu à eleição e foi eleito.

O profissional afirmou que apesar de gostar da gestão, sentia falta do trabalho docente:

(...) eu sinto muita falta de sala de aula. Então, no momento que eu posso, estou sempre conversando com os professores, sempre participando das atividades pedagógicas, o diretor tem que ser o pedagógico, tem que estar ali para o pedagógico. É lógico que o administrativo suga muito a gente, a partir do momento em que você entra na escola você tem que preocupar desde a merenda à acessibilidade da criança, acesso, a permanência dessa criança na escola, isso tudo faz parte do conjunto do pedagógico. Mas os momentos que eu tenho vou para a sala, conto história, faço roda com os meninos, vou no berçário... Então, assim, os momentos que me sobram, vamos falar assim, que, às vezes, que não sobra eu crio os momentos e faço isso. Então, é um momento que eu propicio. (LEANDRO, 2018)

Para Leandro o principal motivador do trabalho na Educação Infantil é o amor:

é amor e desejo, se for falar em nível de salário a gente sabe que não compensa que hoje em dia se você for pensar na valorização profissional, ainda mais homem na Educação Infantil, porque é assim, até... Eu não concordo quando falam assim que o homem é arrimo de família, a mulher também... Então, o salário é desleal para todo

<sup>15</sup> De acordo com o artigo 9º, parágrafo 1º, da Portaria SMED nº 275/2015, para a primeira Gestão de cada UMEI será realizada seleção para a função de vice-diretor com as devidas orientações da .

mundo. Quando você pensa: pode pagar mais? Pode. (...) Primeiramente, é gostar do que faz. Gostar do que está fazendo e outra coisa é capacitar. (LEANDRO, 2018)

Sobre o trabalho docente, o profissional disse que é necessário muito envolvimento, sendo que tal necessidade independe do sexo do trabalhador: “Porque a gente não consegue trabalhar com a criança se a gente não tiver um envolvimento. Então é assim, é deitar no chão, é propiciar experiências, trazer a criança a fazer atividades práticas do dia-a-dia, registros superimportantes...”

A respeito das relações de gênero, o professor relatou alguns estranhamentos por parte das crianças:

teve uma passagem, uma das mil, mas eu vou lhe contar uma. Eu fui trabalhar de blusa rosa na escola, foi um auê, foi um auê na escola. Os meninos assustaram, as meninas adoraram. Os meninos então assustaram: “Ih, o Léo é bicha!” Aí me levou a fazer um trabalho junto às crianças e ao final desse trabalho de reconhecimento de que o homem pode usar também, homem pode fazer as mesmas coisas que mulher, mulher pode fazer as mesmas coisas que homem... Então o trabalho de gênero foi muito bacana, sabe? Então, eu pude levar isso para as famílias. E sempre fiz uma coisa: sempre trabalhei com as famílias. (...) você perguntou sobre sala de aula, a assiduidade e permanência era quase que total. Então tinha menino que queria sair da outra sala, os pais procuravam a direção porque tinha menino que queria passar para minha sala e não era da idade, minha sala já estava com 25 meninos, eu tinha os 25 meninos todos os dias. (LEANDRO, 2018)

É possível pensar que tais estranhamentos ocorriam mais por causa de busca de entendimento das condutas esperadas para homens e mulheres que pela ocupação do lugar de professor deles, corroborando o que foi evidenciado por Santos (2014) de que as crianças não faziam distinção acerca do sexo do professor.

Quando questionado sobre o porquê de ter recebido os convites para a coordenação, Leandro analisou que por ser do sexo masculino e haver poucos colegas do mesmo sexo em sua profissão, seu trabalho tinha mais visibilidade, fazendo com que haja certa facilidade em alcançar os postos de gestão<sup>16</sup>:

Pois é, **na rede como um todo, homem é muito raro** (...). Então, as gerências oferecem as formações de coordenação e a coordenadora que era da Elizabeth Santos estava para aposentar, para aposentar não, para mudar de cidade porque ela estava trabalhando lá 7/8 anos, se eu não me engano, e o marido era engenheiro e viajava o Brasil porque faz obra. E ela disse assim: “Quem eu vou indicar para trabalhar no Elizabeth Santos? A gente vai fazer um processo de entrevistas e eu gostaria muito que você participasse.” Ela me convidou e eu fui sem expectativa nenhuma de o cargo ser meu porque até então eu estava empregado, trabalhando, nunca fiquei desempregado, passava de uma escola para outra, na verdade eu só mudei de 3 empregos: da Tia Lucy para a Elizabeth (10 anos cada uma) e da Elizabeth para a prefeitura. (LEANDRO, 2018, grifos nossos)

<sup>16</sup> Tal análise vai ao encontro das reflexões feitas na primeira parte desse trabalho.



Diferente de alguns professores, Leandro não relatou grandes dificuldades para se estabelecer na profissão, embora tenha chamado a atenção para o estranhamento e a desconfiança inicial por parte, principalmente das colegas:

Porque a gente é vigiado, **o homem é vigiado e, principalmente, pelo colega de trabalho**. É o primeiro passo, a família fica lá, mas ainda vai confiando, vai conhecendo, mas o colega de trabalho... A desconfiança e a disputa porque é o único professor, são todas mulheres... E aí depois fica tranquilo. Mas no primeiro momento, um homem na educação infantil é vigiado porque aí tem o assédio... Achem que o homem vai assediar, não sabem como ele vai lidar durante a troca, sempre tem isso para o homem na educação infantil. No primeiro momento é a fala das mulheres, não pelo homem, a que está lá fora e nunca viu quer saber como ele vai se portar se o menino chegar chorando. Como ele vai acalmar a criança? Isso no primeiro momento... quando eu estive na sala, nem em 95 foi assim, mas com o andar da carruagem, quando eu entrei na UMEI, quando eu fiquei na creche, no primeiro momento, teve todo um estranhamento no princípio e depois com o desenrolar do trabalho eles viram que é um trabalho comum. Eu dei entrevistas para várias televisões e uma dela foi a TV Horizonte que estava discutindo o papel masculino e feminino. Mulher caminhoneira pode ser? O homem professor de Educação Infantil? Então, foi bem bacana porque vai mostrando para a sociedade que todo mundo pode fazer o que quer, o que tem vontade, desejo. Se você quer se aperfeiçoar naquela área, porque não? (LEANDRO, 2018, grifos nossos)

Leandro evidenciou a necessidade de uma formação que qualifique as ações pedagógicas. Nesse, sentido, embora não demonstre ter consciência disso, é evidente que a qualificação e desempenho decorrente da mesma tenham facilitado a aceitação de seu trabalho na Educação Infantil. Para ele, a necessidade de formação é constante, mas a oferta pela prefeitura de Belo Horizonte é constante:

Então, a gente tem que abraçar as oportunidades que a gente tem dentro da rede. Tem formação? É gratuita? Então, vamos abraçar, vamos fazer, sempre fiz, sempre. Comecei em 95 participando de N formações oferecidas pela prefeitura. A prefeitura oferece muito, ela dá muita oportunidade de formação em serviço. Então, basta a pessoa ter vontade, ter oportunidade, que ela consegue. E aí ela vai trabalhando e vai tendo um aprendizado melhor, na rotina do dia-a-dia.” (LEANDRO, 2018)

#### **7.4 Joaquim: a busca pela afirmação**

Joaquim estava em seu segundo ano de atuação como professor de Educação Infantil e já havia passado por 3 instituições. Ela tinha 63 anos, era casado, tinha uma filha e relatou que o desejo por ser professor surgiu, tardiamente, quando exercia a função de artífice numa UMEI.

Ele relatou que havia ficado encantado pelo trabalho, principalmente, devido ao espaço que a ele era concedido pela diretora para auxiliar nos projetos da instituição o que

permitia uma grande aproximação das crianças. Diante disso, ele, então, fez o curso de magistério de nível médio e, posteriormente, Pedagogia.

Por conhecer alguns relatos de colegas, o informante analisou que a trajetória dele não era muito diferente das dos outros, pois, embora, a princípio, tivesse sido recebido pelas direções “de braços abertos”, ele notava que as recepções eram feitas “com mais restrições que com boas intenções” (JOAQUIM, 2017).

Ele contou que na primeira UMEI em que foi lotado, a partir do terceiro mês de permanência, foi informado que a presença dele incomodava os pais das crianças e isso aconteceu por causa de um pesquisador com o mesmo nome dele que começou a realizar um trabalho com as crianças na instituição. Tal trabalho foi mal visto, pois o investigador fazia muitas brincadeiras com elas, deixando-as passar batom, entre outras coisas, e, por conta disso, os pais tiveram a notícia de que “o professor Joaquim estava ficando nu junto com as crianças” (JOAQUIM, 2017). Então, as gestoras da instituição ficaram apreensivas, uma vez que muitas crianças tinham pais usuários de drogas, traficantes e membros de gangues. Mesmo o profissional tendo explicado o mal entendido, ele foi aconselhado a manter-se longe das crianças, principalmente, das meninas.

Porém, com a nomeação para outro cargo, o professor precisou mudar de horário de trabalho, tendo sido “emprestado” para outra instituição o que, na avaliação dele, resolveu o problema da escola, pois as gestoras não estavam preparadas para ter a presença de um homem naquele espaço, embora tenham consentido as ações do pesquisador. Sobre isso, Joaquim analisou que “ela consentiu a pesquisa do professor Joaquim Ramos, mas ela não viu o próprio professor da escola com toda a liberdade que o professor deve ter, queria moldar, queria limitar, queria conter algumas ações, algumas coisas.” (JOAQUIM, 2017)

Ao mudar de instituição, Joaquim encontrou pela frente a gestora da escola onde lhe surgiu a vontade de ser professor. Segundo ele, ela disse-lhe que não limitaria o trabalho dele, que ele teria total liberdade para fazer o que tivesse que fazer. No entanto, com o passar do tempo, ele notou certo constrangimento na sala de professores, percebia alguns cochichos, mas não conseguia compreender, pois avaliava que estava realizando um ótimo trabalho, elaborando e executando muitos projetos. Então, ao questionar a vice-diretora, ficou sabendo que uma mãe havia feito uma reclamação, alegando que ele havia pegado a filha dela no colo. Ele se defendeu dizendo que não costumava fazer aquilo e que, inclusive, era contra tal atitude realizada tanto por homens, quanto por mulheres. Solicitou uma reunião com a genitora que acabou não acontecendo.

No final do ano, o “empréstimo” terminou e, por necessidade relativa ao horário de trabalho no novo cargo, ele não retornou à UMEI de origem, tendo sido transferido, no início de 2017, para uma escola de Ensino Fundamental que havia aberto uma turma de Educação Infantil.

Na nova escola, ele relatou ter ficado surpreso com a recepção que teve por parte da gestão:

E a princípio a direção me aceitou muito bem, maravilhosamente bem, não houve constrangimento nenhum, problema nenhum que eu tivesse que enfrentar, que eu tivesse que batalhar para resolver, foi tudo bem horizontal, bem gostoso e é uma coisa que acontece até hoje. Primeiro, **desde o primeiro momento eu tentei me impor como professor, não aceitar mais limitações em escola, visto que eu já tinha passado por essa experiência [...]** (JOAQUIM, 2017, grifos nossos)

No entanto, foi questionado pelas crianças:

“Cadê a professora?”, quando eles perguntaram cadê a professora, tinha um pedaço de pano, como se fosse uma saia, eu falei: - Professora usa saia, não é isso? Então, eu já tô de saia, tá bom para vocês assim? Aí tinha um outro pedaço e eu coloquei na cabeça como se fosse uma peruca e eu falei: -Agora está bom para vocês? Eu já sou professora? Ou eu sou professor? “Não, você é professor, não é professora porque mulher é diferente de homem.” Eu comecei até uma conversa assim bem instrutiva sobre o assunto. Aí, eu me impus nesse momento: -**Eu sou homem e vocês têm que me aceitar da maneira que eu sou. Não tem diferença ser professor homem ou professora mulher, quer dizer, didaticamente, fisicamente tem.** E hoje a minha relação com as crianças é maravilhosa. Primeira coisa, nesse primeiro momento exige que me chamassem de professor Joaquim para eles saberem que eu sou homem, sou professor e tenho nome. (JOAQUIM, 2017, grifos nossos)

Joaquim afirmou, ainda, ter estabelecido uma ótima parceria com a professora que, também, atuava na turma, tendo sido, nas palavras dele “um casamento perfeito”. Além disso, ele elogiou muito a sintonia constituída com a vice-diretora que estava sempre atenta às necessidades das crianças, procurando sempre atender aos pedidos relativos à materialidade quando possível.

Questionado se o fato de ser uma única turma de Educação Infantil numa escola de Ensino Fundamental não teria facilitado a relação dela com a gestão e as colegas de trabalho, ele não soube dizer; mas afirmou que a distância entre a sala de aula e a direção pode ter sido um facilitador, pois aquela ficava no local mais afastado da escola.

Quando indagado se a masculinidade dele nunca havia sido questionada, ele se lembrou de que, várias vezes, o perguntaram o porquê de ter escolhido ser professor de crianças pequenas. Além disso, se lembrou de que ao fazer tal escolha, teve uma longa

conversa com a esposa sobre os desafios que enfrentaria, entre eles, o medo da pedofilia por parte das famílias das crianças.

Já com o gravador desligado, Joaquim, também se lembrou que na última reunião que havia tido com as famílias das crianças, foi questionado sobre o fato de deixar os meninos brincarem de bonecas e que teve o respaldo da vice-diretora para explicar que não havia mal algum nisso e que os meninos representavam os papéis de pais.

Podemos evidenciar, pelo menos, duas táticas utilizadas por Joaquim. Uma delas, embora amparado pela necessidade de troca de horário, é a transferência, a segundo é assumir uma postura defensiva a priori, buscando a demarcação e a afirmação do seu lugar de professor.

### **7.5 Nei: o homem que se encontrou na Educação Infantil**

Nei tinha 44 anos, era casado, tinha uma filha, era pedagogo, mestre em educação e estava exercendo as atividades no cargo de professor de UMEI desde 2005, trabalho que gostava muito, embora não tivesse sido a primeira opção quando pensava na profissão a seguir:

A princípio eu nunca achei que ia trabalhar com a Educação Infantil, mas aí eu resolvi fazer o concurso e fui aprovado no concurso, resolvi trabalhar na área de Educação Infantil. Eu já trabalhava na educação, acho que já tinha quase 10 anos que eu trabalhava com a educação, mas mais na área de coordenação, supervisão na escola particular e escola pública. (...) não gostaria de largar a Educação Infantil, porque eu me encontrei na Educação Infantil, gosto do que eu faço mesmo. (NEI, 2017)

Segundo o professor, ao iniciar os trabalhos, ele foi surpreendido pelo fato de esperar encontrar muitos problemas com as famílias das crianças por ser homem:

Quando eu entrei, eu pensei que poderia ter algumas dificuldades sim devido o cargo né!?!... por ser um espaço assim... ser considerado um espaço feminino, mas a recepção, de certa forma, foi boa entre os pais, sempre entre os pais, eu achei que ia ter mais resistência, eles manifestaram um desejo... assim, um ou outro, em alguma circunstância, às vezes, você percebia que estava preocupado né!? **Mas a maior dificuldade que eu encontrei no primeiro cargo, na primeira escola que eu trabalhei foi com os próprios funcionários da escola, com as funcionárias da escola.** (...) E até hoje eu percebo que, às vezes, tem uma receptividade grande dos pais, mas a maior resistência, até hoje, eu percebo é com as próprias colegas de trabalho. (NEI, 2017, grifos nossos)

Às vezes, ele percebia não só um incômodo, a vigilância para com o seu trabalho, mas também uma tentativa de afastamento de si da sala de aula como foi observado por Silva (2015):

O que eu percebi é que sempre tinha uma conversa, uma fala, um discurso, tipo assim: **Esse não é o seu lugar. Por que que você tá aqui? Por que que você não procura outro lugar para trabalhar?** Ou por exemplo: Já que você tá aqui, por que não almeja a coordenação, a direção? Então eu sempre observava que as falas estavam direcionando pra esse outro lado, mais administrativo e menos na sala de aula. (...) Essa semana, por exemplo, lá na UMEI, uma professora disse: “Vai dar aula em faculdade, sô! **Isso aqui é pra gente**” (...) **até a direção também, às vezes, tenta me encaminhar para a área mais administrativa** e, principalmente, porque eu tenho uma formação nessa área, aí elas ficam: “Por que você não tenta? Agora, nós vamos ter eleições, né!? Tenta, tenta... Eu voto n'ocê! Mas eu falo: Por enquanto não é meus planos...estou pensando em fazer outras coisas, não dá para ter dedicação exclusiva em direção de escola por enquanto não. (NEI, 2017, grifos nossos)

Sobre a visão acerca das famílias, apesar de relatar que não teve dificuldades com as mesmas, a postura de Nei era de constante alerta:

Mas eu percebia isso também na escola, que poderia acontecer alguma coisa que os pais procuravam a direção da escola e a direção da escola não reportava para mim, como é comum acontecer, às vezes, com outros professores também. Talvez, para preservar ou ,talvez, porque julgasse que não tinha muita relevância não. Mas eu sempre quis saber. **Às vezes, eu perguntava: Tem alguma reclamação, alguma coisa assim?** “Não, não tem.” (NEI, 2017, grifos nossos)

Ainda sobre a relação com as famílias, para ele as mães das crianças eram mais receptivas com ele, pois os pais, às vezes, nem o cumprimentava e, muitas vezes, faziam brincadeiras questionando o tipo de masculinidade exercida por ele, como se pode perceber no relato abaixo:

Uma vez, no ano passado, os menino foram ensaiar, e como eu toco violão eu ensaio com eles, eu toco, canto lá com eles... outras professoras iam lá dançavam, requebravam com as crianças, ele falou: **“Ah eu quero ver você requebrar lá na frente, igual as outras professoras.”** Aí começou as brincadeiras assim... e eu disse: Não tem necessidade de eu fazer isso, mas se for preciso eu faço. Às vezes, dá um pitadinha assim, mas é tudo na brincadeira que tem um pouco de verdade também, mas seria isso.

Sobre a relação com as crianças, a análise do profissional vai ao encontro do que notou Santos (2014) de que não há diferenciação se o professor é do sexo masculino ou feminino:

“Às vezes, o pessoal me pergunta: “E as crianças?” Aí eu falo: elas não são construídas como a gente, então, pra elas o professor é mais um, elas não tem essa

concepção. Nós que fomos criados que na Educação Infantil, a maioria é mulher. Não tem muita diferença nisso não” (NEI, 2017).

Estar em constante alerta e ter uma formação bastante sólida era, sem dúvidas a estratégia que Nei encontrou para se fixar como professor de Educação Infantil sem maiores aborrecimentos.

### **7.6 Léo: “o que uma mulher faz bem, eu vou ter que fazer muito melhor”**

Léo tinha 32 anos, era solteiro, não tinha filhos, graduou-se em Pedagogia, atuava na Educação Infantil desde 2005 e sempre quis ser professor, embora, não exatamente, de crianças pequenas. Quanto a isso ele foi enfático: “Fiz o concurso de 2013 por fazer, não tinha pretensão de atuar na Educação Infantil. Mas quando eu fui chamado eu realmente fiquei assustado” (LÉO, 2017).

O docente relatou que quando assumiu o cargo de professor, foi lotado como reserva técnica<sup>17</sup> em uma UMEI e que foi muito bem acolhido pelo corpo docente e pela direção, fato que ele pensa ter ocorrido em decorrência de outra experiência das profissionais com outro homem docente na unidade.

Com relação às famílias, teve bastante receio por causa do público que a instituição atendia, de acordo com ele, filhos de traficantes e pessoas em situação de vulnerabilidade social. No entanto, não houve nenhum atrito com essa população.

Inicialmente, Léo não assumiu a referência de nenhuma turma, atuava com o que nas unidades é chamado de apoio. Mas tal situação mudou quando a escola precisou de um profissional para trabalhar com uma turma de 1 ano, como ele relatou:

Teve um dia que a diretora, a vice, me chamou para conversar e falou: “Olha a professora tal conseguiu uma licença e você vai ter que assumir a turma. Você quer? Porque tem a questão do preconceito, por enquanto você está como apoio, não estava na sala, mas agora vai assumir à frente da turma.” Eu falei: Não, por mim tudo bem, mas eu tenho que ter um resguardo da escola, de como a escola vai se portar quanto a isso. A diretora foi bem firme, ela disse: “Você é professor, concursado e independente disso, você está aqui para atuar e você vai trabalhar e fazer o serviço”. E assumi a turma de um ano lá no XXXX<sup>18</sup> durante o período de 2015. (LÉO, 2018)

Posteriormente, o professor começou a fazer extensão de jornada em outra instituição. Lá encontrou um grupo de profissionais muito resistente à presença dele:

<sup>17</sup> Os servidores em reserva técnica são aqueles que, por conveniência e necessidade da Administração, ficam lotados, provisoriamente, em uma unidade escolar.

<sup>18</sup> Supressão de nome da instituição para evitar a identificação do informante.

Na WWW<sup>19</sup> já tive alguns constrangimentos, mas antes disso tem um caso na ZZZZ<sup>20</sup>, que eu fiquei um mês lá, como eu era reserva e pediram uma dobra de manhã eu fui, era próximo da minha casa. (...) [uma] professora estava com a filha dela no berçário, ela na sala dos professores fez um comentário na hora em que eu entrei: “Ah, eu jamais deixaria minha filha aos cuidados de um homem.” Aí eu peguei e falei assim: Então, você desce lá embaixo e pega sua filha porque eu estou no berçário e não pretendo sair de lá. Foi a primeira vez que eu tive que me impor realmente a respeito daquilo, da minha presença na escola. (...) a maior parte da resistência, eu acredito, veio da parte da vice-diretora.

Assim, como Nei, Léo percebia que as colegas o queria longe da sala de aula, principalmente, por terem a convicção de que ele não deveria ocupar aquele espaço:

Um dia uma professora estava no berçário acompanhando a turminha lá e outra professora chegou lá e falou assim: “**Ah, mas você está aqui só por um tempo, né? Daqui a pouco você arruma uma coisa melhor e sai.**” Aí eu falei: Uma coisa melhor? Para mim isso aqui é uma melhor, foi o que resolvi fazer, me formei para isso. Aí ela disse: Ah, não! Mas **isso aqui não é para você... Você é capaz de alguma coisa.**” Eu falei: Olha, da minha capacidade eu sei, agora da sua... Se isso aqui para você não é o melhor, podia sair também, não tem que ficar aqui. Ficou um clima meio chato. A todo momento ela [a vice-diretora] chegava para mim e falava: “Ah, porque você não vai fazer um mestrado para você trabalhar na GERED porque você tem que concorrer a uma vaga de acompanhante.” Porque ainda tinha o cargo de acompanhante, né? Eu falava: Não, eu vou fazer mestrado, vou concorrer sim, só que eu quero passar por todos os ciclos dentro da educação infantil, por todas as idades, depois quero ir para coordenação, quero ir para a direção. É um desejo meu passar por todos os espaços dentro da educação, mas no momento estou aqui. E aí direto ela vinha com essas conversas: “Ah, você não pode... **Aqui você está desperdiçado.** Você tem que evoluir”. É um preconceito meio velado na forma como ela falava. **Era tipo assim: Tudo bem você ficar na educação infantil, mas fica fora, fica na Secretaria de Educação.** (LÉO, 2017, grifos nossos)

É possível perceber na fala da professora “você é capaz de alguma coisa” que para ela um homem estar naquele espaço era sinal de incompetência, pois ali se exerceria um trabalho de menor valor indo ao encontro das análises de Rosemberg (1996) sobre o status que o trabalho na Educação Infantil tem. Além disso, também, reiterava as observações feitas nos estudos de Chamon (2006) que evidenciavam que era desonroso para um homem ser professor de crianças. Ou seja, ela havia incorporado uma série de discursos elaborados sobre a própria profissão entre os quais estava o da divisão sexual do trabalho.

Apesar da vice-direção não querer o professor na unidade, em 2016, ele foi trabalhar no berçário, pois a coordenadora o convidou por observar que ele tinha o perfil necessário para lidar com as crianças daquela faixa etária. A partir daí, segundo ele, iniciou-se uma perseguição:

<sup>19</sup> Supressão de nome da instituição para evitar a identificação do informante.

<sup>20</sup> Supressão de nome da instituição para evitar a identificação do informante.

Aí eu fui para o berçário e aí no berçário essa vice diretora ficava o tempo inteiro. Então, **eu ficava, realmente, assustado com ela olhando pelo vidro da porta.** Quando eu estava ao lado dos berços, fazendo algum menino dormir e a luz estava apagada, ficava mais escuro, ela já chegava e acendia a luz. Eram nesses momentos em que ela realmente intrometia dentro do berçário, até houve uma vez que ela disse que eu xinguei uma criança... **Primeiro ela disse que escutou eu xingando a criança,** depois ela fez ata, relatório, chamou o diretor da escola polo... Eu fui meio que pego de surpresa. Até então, ninguém havia comentado nada comigo. E aí a gente conversou, passou esse incidente, isso foi bem no início do ano. Mais para o final do ano, veio outra coisa: que eu estava... A coordenadora me chamou, um dia, num sábado letivo e disse: “Ó, vou te falar porque não sei o que está acontecendo, mas parece que a pessoa (não vou citar o nome dela não) não gosta muito de você realmente e veio falar que você está com excesso de cuidado com uma criança. Eu não entendi o que ela quis dizer com isso, mas é melhor você tomar cuidado.” Eu falei assim: Tá, beleza! Depois desse excesso de cuidado veio que eu tinha agredido fisicamente uma criança dentro do berçário. Aí chamou as duas outras professoras, chamou a auxiliar, teve ata, um monte de coisas e aí eu fui procurar a corregedoria por estava acontecendo coisas absurdas. Daí **durante a conversa na corregedoria o excesso de cuidado era que eu estava fazendo trocas numa menininha, segundo ela, excessivamente.** Eu peguei e falei: “Olha, vou chamar a mãe da criança porque a mãe da criança mandou um bilhete na agenda dizendo que ela está com uma inflamação na pele por causa de assaduras e o médico pediu que ela não ficasse de fralda, mas como aqui na Umei ela não pode ficar sem fralda, a mãe pediu para fazer a troca a qualquer sinal que eu percebesse que ela fez xixi ou outra coisa e vocês aqui tem o costume de deixar as fraldas encharcadas. Meus filhos eu não deixaria na mão de vocês. Ela disse: “Ah, mas ninguém sabia disso, porque você não falou”. Eu respondi: Porque eu não tenho que falar, a agenda está na sala, a mãe escreve o bilhete para os professores da sala. Agora se as colegas não têm o costume de olhar as agendas isso é problema delas. Eu olho todos os dias quando chego, vejo se tem bilhete, se tem recado. Estou ali para cuidar, para fazer o meu trabalho. E aí teve esse problema de corregedoria, a questão da avaliação também... (LÉO, 2017, grifos nossos)

Diante dessas precárias relações, Léo entendeu que seu trabalho precisava sobressair, que ele tinha que provar uma competência maior que a das colegas:

No início, quando houve o primeiro incidente, eu pensava em... tipo assim: vou ter que me desdobrar para mostrar minha capacidade como professor da Educação Infantil e do cuidado. Então, **o que uma mulher faz bem, eu vou ter que fazer muito melhor** e com o passar do tempo... é tudo bem recente, eu ainda estou construindo isso dentro de mim. (LÉO, 2017, grifos nossos)

Léo se mostrou bastante descontente com os tratamentos das colegas para consigo no trabalho. Para ele, as respostas das crianças e dos pais das mesmas eram os grandes motivadores para continuar no ofício mesmo sabendo que terá que mobilizar uma grande capacidade de superação dos preconceitos e empecilhos criados em decorrência daqueles:

**Eu já até pensei em desistir por conta desse preconceito,** dessa resistência que tinha, mas é uma vontade minha e dentro da resposta que os pais me dão, o que vejo das crianças, não é só minha turma que gosta de ficar comigo. Não, todas as crianças pedem para eu ir para a turma deles. Então, nesse universo, à tarde **são 200 crianças que querem que eu vá ficar na sala com eles. Então, isso para mim é o que me faz superar os preconceitos. Claro que eu vou sempre ter que provar alguma coisa em algum momento. Para isso a gente vai preparando o psicológico, o**



**emocional, vai tentando passar por cima.** (...) Quem tem que falar do meu trabalho, primeiramente, são as crianças, os pais e a opinião da diretora ou dos colegas depois porque a gestão passa, os colegas pedem transferência o tempo inteiro, então quem vai me fazer permanecer dentro da sala de aula é a avaliação que os pais fazem do meu trabalho e em relação a pais eu nunca tive problema, pelo contrário. (LÉO, 2017, grifos nossos)

Porque exercia há pouco tempo o trabalho docente na Educação Infantil, Léo estava elaborando estratégias e táticas para permanecer em seu trabalho, ele havia tentado demonstrar suas capacidades laborais e tentava se impor durante os embates que surgiam. No entanto, parece que as dificuldades foram grandes demais, pois, pouco tempo depois da entrevista, ele afirmava que estava desistindo.

### **O frágil toque da permanência**

Os informantes demonstraram ter grande clareza dos objetivos de suas ações. Por isso, eles valorizavam muito a formação, eram todos pedagogos, com especializações e, um deles já era, inclusive, mestre. Alguns deles escolheram a docência mais tarde, após experimentarem outras profissões; outros desejaram desde a mais tenra idade serem professores.

Miguel sabia, exatamente, o que queria e o papel que tinha a cumprir. Tinha a consciência de que, apesar de já ser conhecido pela comunidade escolar, por atuar na mesma unidade há bastante tempo, a confiança que conquistara era frágil, podendo deixar de existir a qualquer momento pelo simples fato de ser um homem trabalhando num lugar considerado feminino.

Apesar disso, ele não se intimidava e demonstrava competência nas atividades, materiais e projeto elaborados para estimular, principalmente, os bebês que tanto amava, mas tudo a partir de embasamento teórico porque, como ele mesmo refletiu, era o único a ter que apresentá-los.

O educador fazia questão de tocar as crianças e cuidar da higiene delas, mesmo com o risco de ser mal interpretado, pois sabia que isso era importante para o desenvolvimento das mesmas. Ou seja, ele não media esforços para cumprir bem o trabalho que havia almejado para sua vida. E era essa postura de “quem sabe o que está fazendo” que o tornava respeitado pela comunidade escolar e fazia com que permanecesse fazendo o que tanto gostava.

Já Fred preferiu aceitar e até naturalizar as imposições feitas em sua atuação. Assim, ele concordava com o pressuposto de que sua presença no ambiente da EI não era normal. Por isso, ele, sempre, escolhia turmas de crianças menos dependentes de cuidados corporais.

Além disso, ele, também, preferia deixar de demonstrar seus conhecimentos teóricos, pois não gostava de chamar a atenção para si. Dessa forma, assumiu como estratégia de permanência a passividade, a tentativa de invisibilidade.

Leandro, assim, como Miguel, era bastante conhecido na comunidade, principalmente, pela relação com o saber que, também, era demonstrada e perseguida. Tal posicionamento, além de ser um dos poucos homens a trabalhar na EI, deu bastante visibilidade a ele de forma a ser convidado a assumir cargos de gestão durante os 18 anos de experiência. Nesse sentido, a única facilidade que ele teve para chegar a tais postos foi estar mais visível que as colegas e isso vai de encontro com algumas afirmações apontadas na revisão bibliográfica sobre a suposta facilidade dos docentes ascenderem aos cargos de gestão pelo fato de serem homens.

Joaquim, Léo e Nei estavam, ainda, pelo pouco tempo de trabalho, elaborando suas estratégias e táticas. Joaquim, depois de passar por algumas experiências difíceis em algumas instituições, decidiu impor-se no novo local de trabalho de forma a buscar a legitimidade de atuação na identidade profissional pela constante afirmação do lugar de professor. Ação possível, principalmente, por trabalhar com turmas de 4 e 5 anos dentro de uma escola de Ensino Fundamental. Primeiramente, pela própria estrutura escolar do Ensino Fundamental que interferia na rotina de trabalho; em segundo lugar, pelo fato de as crianças serem mais independentes e não necessitarem dos cuidados corporais dentro da instituição.

Nei afirmava que, apesar de algumas dificuldades, não pretendia abandonar o cargo, pois tinha como estímulo o gosto pelas atividades com as crianças. Já Léo, embora, também, demonstrasse uma grande satisfação com a docência, pensava em desistir devido às relações conflituosas causadas pela não aceitação de seu trabalho por parte das colegas.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade feita à imagem e semelhança do homem branco, heterossexual e cristão foi abalada de forma perturbadora pelos movimentos de mulheres, no século XX, que lutavam pela condição de participantes da História. Esses movimentos, paulatinamente, conquistaram o sufrágio feminino, o direito ao divórcio, o acesso a métodos contraceptivos e a organização de lugares, exclusivos e públicos, para deixar as crianças no período de trabalho.

Foi, então, dentro da égide patriarcal, classista, racista e sexista que a Educação Infantil constituiu-se e tem se estabelecido, ocupando um lugar marginal dentro da Educação. Primeiramente, tal condição se deve ao fato de ser considerada uma substituta da mulher-mãe. Segundo, por se configurar como uma possibilidade de atuação de mulheres pobres e, porque não dizer, negras que, no fazer diário, precisam lidar com os corpos infantis tais quais faziam as amas no período escravocrata.

A organização dessa etapa educacional traz, por isso, contradições. Por um lado ela é vanguardista por ser resultado de luta do movimento de emancipação feminina. Por outro é, ainda, extremamente conservadora por não conseguir desvincular seus fazeres à lógica sexista, já que acabou sendo tratada como um campo de atuação, exclusivamente, feminina e privada por ter como eixo ações muito próximas das executadas em casa.

Neste sentido, lançar um olhar para essa etapa educacional, a partir da perspectiva masculina, é mirá-la através de outras lentes, é tentar ressignificá-la de forma a desconstruir algumas verdades vigorantes.

Com este mote, então, este trabalho teve por objeto de a atuação masculina dentro da Educação Infantil, mais especificamente, o estudo das estratégias e táticas utilizadas por professores do sexo masculino na permanência em seus cargos de Professores para a Educação Infantil nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Para isso, foi necessário compreender, a partir das narrativas dos sujeitos, os processos de inserção dos mesmos na Educação Infantil, analisar as condições de trabalho, bem como, problematizar as relações estabelecidas entre eles e as comunidades escolares a partir do olhar sobre suas masculinidades, entendendo que este não é um conceito fixo, mas performático.

Os questionamentos acerca da atuação masculina na educação escolar de crianças pequenas foram elaborados a partir das observações feitas pela mestranda no processo de formação inicial, lá no curso Pedagogia, e de afirmações proclamadas por colegas, embasadas no senso comum, nos estereótipos, elaborados sobre o exercício das masculinidades no fazer

pedagógico dos trabalhadores enquanto trabalhava na Secretaria de Educação e, também, numa UMEI.

A investigação iniciou-se com a revisão bibliográfica que contou com 21 trabalhos de mestrado e doutorado que lidos, na íntegra, evidenciaram grandes dificuldades pelas quais passavam os homens que decidiram “se aventurar” pela Educação Infantil.

As dificuldades relatadas nos trabalhos diziam respeito ao discurso da maternagem como capacidade, exclusiva das mulheres, e considerada fundamental para o exercício da docência na EI; a cristalização e naturalização da divisão sexual do trabalho docente, as desconfianças, com relação às intenções dos homens aos escolherem tal profissão, ancoradas no discurso da pedofilia; assim como o, constante, questionamento acerca da orientação sexual e do exercício da masculinidade dos sujeitos.

Nesse sentido, de acordo com o que foi descrito naqueles trabalhos, as colegas dos professores tomavam para si tanto a função de sentinelas das ações destes como de direcionadoras de seus destinos, embora ocupassem os mesmos cargos. Com a finalidade de “proteger” as crianças, os profissionais eram proibidos de exercer as funções de cuidado para com os corpos infantis, sendo conduzidos para turmas de crianças mais velhas.

Tais constatações não foram diferentes neste trabalho, alguns relatos foram feitos, inclusive, com muita dor pelos informantes, pois as desconfianças, os empecilhos impostos e a subestimação dos fazeres pedagógicos deles não eram motivadas pela capacidade/incapacidade laboral, não era uma questão de profissionalidade, mas tangia sim a subjetividade de cada um. Eles eram atacados em suas intimidades e precisavam ter a preocupação, constante, de demonstrar que tinham uma moral que não ameaçava a integridade dos infantes.

Dessa forma, a maior dificuldade relatada pelos informantes era o olhar de estranhamento que as colegas lançavam sobre eles. Para algumas professoras, aquele espaço não deveria ser dividido com homens, pois, mesmo apresentando a mesma formação que elas, não consideravam que eles tivessem as características necessárias para exercer as atividades, fazendo com que, mesmo aquelas que não tinham formação de nível superior, julgassem-nos menos preparados para a docência.

Partindo de um olhar mais superficial, tais comportamentos podem ser condenados. No entanto, é importante compreender que os sujeitos são formados por discursos que servem para a conservação hegemônica. Não foi de repente que a educação das crianças pequenas ficou a cargo das mulheres e para que isso acontecesse foi necessário tecer uma série de discursos que naturalizaram o desempenho delas nessa função.

Por isso, de acordo com os relatos dos professores, frases do tipo: “Isso aqui é pra gente” (NEI, 2017) ou “Isso aqui não é para você” (LÉO, 2018) eram, constantemente, repetidas pelas colegas na tentativa de que eles desistissem de serem professores da EI, pois se por um lado havia o imaginário de que um homem professor de crianças só pode ser um fracassado em busca de um emprego fácil ou um pedófilo; por outro, o espaço da Educação Infantil é, também, uma arena de disputas por ter sido um espaço destinado às mulheres tanto como concessão, como por conquista.

Ou seja, ao mesmo tempo em que a ocupação das mulheres no magistério serviu aos propósitos de um grupo que queria a expansão da educação formal sem arcar com os custos disso, também, serviu para as mulheres como oportunidade de adentrar em outra esfera social, ao possibilitar que elas circulassem pelos espaços públicos e adquirissem conhecimentos que iam afora das tarefas domésticas.

Sendo um campo de disputa de poder, algumas mulheres, naquele espaço, se apresentavam tanto como algozes na relação com os colegas ao questionarem a legitimidade destes exercerem a profissão, determinando, dessa maneira o campo de atuação dos mesmos, quanto como vítimas das armadilhas dos discursos que classificam a docência como um trabalho de menor valor ao vincula-la ao âmbito doméstico e afastando-a da profissionalidade.

No entanto, fica evidente que os homens, também, reproduziam discursos como o da inabilidade no trato com as crianças e até, em alguns momentos, justificavam suas presenças ali pela necessidade da figura paterna. Tais discursos, em primeiro lugar, evidenciam a prática da masculinidade cúmplice na qual os homens colhem os benefícios do patriarcado, embora o questionem. Em segundo lugar, reafirmam e reforçam a relação entre docência e o espaço doméstico ao legitimarem suas ações a partir das características paternas.

Até aqui, foram ratificados alguns resultados confessos nas pesquisas constantes na revisão bibliográfica. Porém, é extraordinário pensar que, apesar de tudo, havia 22 professores trabalhando nas Unidades Municipais de Educação Infantil, quantitativo baixo é verdade, pois que representava aproximadamente de 0,5% do total de docentes da Educação Infantil, mas, ainda, significativo porque evidencia êxito na permanência deles. Portanto, o que se apresenta de novo nesta dissertação são a comprovação e a publicação das táticas e estratégia utilizadas por aqueles sujeitos.

Dos 22 professores, 6 aceitaram lembrar e, por consequência, reelaborar partes das suas trajetórias. Durante as narrativas, foi possível entender que, embora algumas histórias tivessem mais percalços que as outras, elas retratavam uma maioria de sujeitos que não estava naqueles espaços por falta de opção ou sem reflexão.

Elucubrando sobre esse dado, pensa-se ser conveniente entender, também, as motivações que levam as mulheres à profissão docente hoje. Será que as justificativas levantadas por Lopes (2010) nas quais os homens buscavam transformação social com o trabalho e as mulheres, realização pessoal, por gostarem de crianças, se reafirmaria? Aqui não é possível levantar quaisquer hipóteses a esse respeito, pois não foi o objetivo ouvir as mulheres dessa vez, mas espera-se que este trabalho estimule outros pesquisadores a responder tal questionamento.

Entender as trajetórias dos professores, a partir de suas narrativas, foi um processo muito rico que suscitou algumas questões e desconstruiu certezas. Ao iniciar o trabalho, a justificativa de realizá-lo pautava-se na ideia de que evidenciar as estratégias e táticas de permanência utilizadas por eles auxiliaria outros homens a optarem pela docência da Educação Infantil.

Essa é uma boa justificativa. No entanto, à medida que as análises dos relatos foram sendo feitas, foi-se percebendo que não se constrói relações equânimes com a simples introdução de sujeitos marginalizados em determinados espaços, pois a aprendizagem do respeito e da valorização do outro é uma capacidade adquirida a partir de uma formação humana integral e não da imposição.

Tal afirmação não significa negar a necessidade de quaisquer ações afirmativas, pois ações pontuais, como a de incluir sujeitos quando estes foram empurrados para margem, são necessárias. Porém, é mister pensar, também, em ações para além da inclusão, pois o fato de incluir já estabelece lugares, define quem está fora e quem está dentro. É preciso lutar para que exista uma sociedade tão igualitária que não existam os de fora e os de dentro nessa relação beneficente na qual os de dentro incluem os de fora marcando a superioridade daqueles, inferioridade destes e a demarcação das fronteiras da normalidade.

No caso da Educação Infantil, especificamente, as mulheres são aquelas que estão dentro e como já foi mencionado, é um espaço conquistado, assim como é um dos poucos lugares em que elas dominam. Neste sentido, os homens que desistem de serem professores da primeira infância, ainda, têm outros sítios a ocupar. Porém, a lógica de deixar o papel de oprimidas e assumir, ali, o papel de opressoras não ajuda a trazer mudanças nas estruturas sociais, o poder autoritário somente troca de mãos.

Nesse sentido, se faz necessário questionar a formação docente, pois, parafraseando Freire, se a educação não for integral, logo libertadora, sempre haverá o embate entre oprimido e opressor, entre marginalizados e não marginalizados. É preciso fazer indagações sobre os discursos que são veiculados e/ou permitidos nos cursos de formação de docentes.

Refletir sobre o currículo ideal que possibilitaria um olhar empático e solidário para com o outro. Averiguar se os cursos de formação de professores preocupam-se com a formação humana dos sujeitos. Pois, embora a educação sozinha não seja capaz de mudar o mundo, a mudança precisa partir de algum ponto.

Para não concluir, ficam aqui não só questões a serem respondidas e/ou suscitarem outras, mas também a certeza que muito há que se fazer para a construção de uma educação libertadora que consiga transformar o mundo em um lugar melhor para todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino?** A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. GIL, A. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares. **O legado educacional do século XX.** In: SAVIANI, Demerval; et al (org). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2017.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil:** uma questão de gênero? 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. So Paulo: Pioneira, 1999. 203p.

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2016.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia; HEIBORN, Maria Luiza (orgs). **Gestão de Políticas Públicas em gênero e raça:** módulo II. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:** fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. Disponível em: < <http://brasil.indymedia.org/media/2008/01/409660.pdf>> Acesso em: Acesso em: 05 fev. 2016.

BELO HORIZONTE. **lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996.** Institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, (VETADO) e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 30 ago. 1996.

BENJAMIN, Walter. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTO, António V. **Como fazer uma revisão da literatura:** considerações teóricas e práticas. Disponível em: < [www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf](http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2015.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: pesquisa e seus métodos.** São Paulo: Paulus, 2010.



BETIM. **Edital nº 001/2015, de 21 de dezembro de 2015.** Disponível em: <  
[http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS\\_ANEXO/cp\\_edital\\_001\\_2015\\_edital;:20160107.pdf](http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/cp_edital_001_2015_edital;:20160107.pdf)> Acesso em: 14 jul. 2016

BÖHM, Bianca Camacho de Almeida; CAMPOS, Míria Izabel. **Atuação de professores homens na educação básica:** um estado da arte sobre a produção acadêmica. *Horizontes: Revista de Educação*, Dourados, MS, n.1, v1, jan-jul. 2013. Disponível em: <  
<https://www.google.com.br/search?client=opera&q=Trajet%C3%B3ria+na+doc%C3%Aancia%3A+professores+homens+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+anped&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#>> Acesso em 10 jul. 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**, n.39, p. 20-28, fev/ mar/ abr. 2002. Disponível em:  
 <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 09 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE n.1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado; 1988.

BRASIL. Lei n. 11274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União.** 07 fev 2006 c.

BRASIL. **Lei n. 11700, de 13 de junho de 2008.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial da União.** 16 jun. 2008.

BRASIL. Lei n. 11700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial da União.** 16 jun. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006<sup>a</sup>

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam:** sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismos e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. O universo feminino da sala de aula: o trabalho marcado pela questão de gênero. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.60-77, jan./jun. 2011. Disponível em: <  
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1970/1919>> Acesso em 22 jul. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil**. IN: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira. **Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Shutz**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores e professoras da pré-escola pública**. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução**. 18º Redor: Recife, 2014. Disponível em: [www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648](http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/2192/648) Acesso em: 10 jul.2016.

CASTRO, Fernanda Francielle. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente a feminização do magistério**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082> Acesso em 22 jul. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con) formação das identidades profissionais. In: VI Seminário da REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho docente, 2006, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf)> Acesso em 22 jul. 2017.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

CONNEL, R. W. **Masculinidades**. México: Universidade Autônoma do México, 2002

CONNELL, ROBERT W; MESSERSCHMIDT, JAMES W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241- 282, jan./abr. 2013.

Conselho Nacional de Educação. Parecer n.3 de 13 de dezembro de 2005 . **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Relatoras: Clélia Brandão

Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, maio de 2006b.

COSTA, Carlos Eduardo Coelho da. **Tem homem na escola!!!**: um olhar sobre o corpo, identidade masculina na educação, saúde e infância. 148f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

CRAIDY, Carmen Maria. **A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate entre a assistência e educação na conjuntura nacional e internacional**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). Encontros e desencontros em educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

CRAIDY, Carmen Maria. **Educação Infantil e as novas definições da legislação**. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (org). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRUZ, Priscila Cruz ; MONTEIRO, Luciano (orgs). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**: 2016. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em:  
<[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_educacao\\_2016.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf).>  
Acesso em 20 mai. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, v. 38, n.134, p. 293-303, mai/ago. 2008. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em: 05 mai. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, v. 38, n.134, p. 293-303, mai/ago. 2008. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em: 05 fev. 2016.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu (26)**, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006, p.201-223.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima. **Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPEd (2000-2006)**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd: 2010. Disponível em:  
[https://www.google.com.br/search?client=opera&q=PANORAMA+DA+PRODU%C3%87%C3%83O+SOBRE+G%C3%8ANERO+E+SEXUALIDADES+APRESENTADA+NAS+REUNI%C3%95ES+DA+ANPEd+\(2000-2006\)&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#](https://www.google.com.br/search?client=opera&q=PANORAMA+DA+PRODU%C3%87%C3%83O+SOBRE+G%C3%8ANERO+E+SEXUALIDADES+APRESENTADA+NAS+REUNI%C3%95ES+DA+ANPEd+(2000-2006)&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#)  
Acesso em 10 jul. 2016.

FERREIRA, Waldinei do Nascimento. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida C. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula; THOMSON, Alistair. **Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais**. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOMIDE, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil**. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GRUNNAGEL, Christian; WIESER, Doris. “Nós somos machistas”: entrevistas com escritores/as brasileiros/as. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 45, p. 343-350, jan./jun., 2015.

GUTMANN, Matthew. O machismo. **Antropolítica**, Niterói, n. 34, p. 95-120, 1º sem. 2013.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. “**Estudos de gênero no Brasil**”, in: MICELI, Sérgio (org.) O que ler na ciência social brasileira (1970-1995), ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

Hypólito, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. In: MILSKOLCI, Richard (Org.). Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, 2012. Disponível em: <  
<http://www.gper.com.br/noticias/d7f78fb3181f83ce3d9df79af5a92f82.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2016.

KISCHIMOTO, Tizuko Morchido. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (org). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia. **Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (org). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2005.

LINDÓIA DO SUL. **Edital nº 01/2015**. Disponível em:<  
<https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-concurso-prefeitura-de-lindoia-do-sul-sc-2015>> Acesso em: 14 jul. 2016

LOPARIC, Zeljko. (org). Winnicott e a ética do cuidado. São Paulo: DWW Editorial, 2013.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar**: 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira. **Gênero e magistério: identidade, história, representação**. In CATANI, Demerval. B; et al (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena e educação infantil e formação de profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 85-98, jul./dez. 1999. Disponível em: < file:///C:/Users/Eliana/Downloads/10549-31881-1-PB.pdf>. Acesso em 22 jul. 2017.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a06.pdf> >. Acesso em: 31 jul. 2018.

MENDONÇA, Michelle Mariano. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

MOITA, Maria da Conceição. *Percurso de formação e trans-formação*. In: NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajatória na docência: professores homens na educação infantil**. 152f. Dissertação (Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajatória na docência: professores homens na educação infantil**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd , Goiania, 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?client=opera&q=Trajeta%3CB3ria+na+doc%3%AAnca%3A+professores+homens+na+educa%3%A7%C3%A3o+infantil+anped&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8#>> Acesso em 10 jul. 2016.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NÓVOA, Antonio. (org). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

NUNES, Patrícia Gouvêa. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set. /dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf> > Acesso em: 05 mai. 2016.

ORIANI, Valeria Pall. **Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas**, 157f . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade.** 162f. Dissertação (Mestrado em Educação, Saúde na infância e na adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. São Paulo, **Nuances**, v.3, set. 1997. Disponível em:< <https://www.google.com.br/search?client=opera&q=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores%3A+saberes+da+doc%C3%Aancia+e+identidade+do+professor.&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>> Acesso em: 05 mai. 2016.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito.** In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs). Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Orientações para elaboração de trabalhos científicos:** projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a American Psychological Association (APA) e o Comitê Internacional de Editores de Revistas Médicas (VANCOUVER). Belo Horizonte, 2015. Disponível em: < <http://www.pucminas.br/documentos/orientacoes-abnt-apa-vancouver.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2016.

PRAXEDES, Vanda Lúcia. **Segurando as pontas e tecendo tramas:** mulheres chefes de domicílio em Minas Gerais (1770-1880). 2008. 273 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RAGO, M. Trabalho Feminino e sexualidade. In: PRIORI, M. Del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997. p. 578 a 606.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – Mg.** 2011.139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

RIO DE JANEIRO. **Edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015.** Disponível em:< <http://static.folhadirigida.com.br/cs/FolhaDirigida/downloads/222/758/Edital%20SME%20-%20Professor%20de%20Educação%20Infantil%20-%20110%20vagas.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Edital SMA nº 92, de 26 de fevereiro de 2016.** Disponível em:< <http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL%20SMA%2092%20 REGULAMENTO AI.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2016.

Rodrigues, Neidson: Educação: da formação humana a construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 76, p.232-257, out. 2001. <Disponível em: <https://www.google.com.br/search?client=opera&q=Educação%3A+da+formação+humana+a+construção+do+sujeito+ético&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>> Acesso em 31 jul. 2018.

ROSA, José Paz da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério da séries iniciais e na Educação Infantil.** 159f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

ROSA, Walkíria Miranda; SÁ, Carolina Mafra. **A história da feminização do magistério no Brasil**: uma revisão bibliográfica. Disponível em: < [sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre a igualdade e diversidade.. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, 2014

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65 fev. 1996. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/814/824>> Acesso em 22 jul. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40 fev. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>> Acesso em 22 jul. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63 mar. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a02n115.pdf>> Acesso em 22 jul. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais de gênero: um balanço dos anos 1990. São Paulo: **Cadernos Pagu**, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, v. 14, n. 1(40), p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemergf.pdf>> Acesso em 22 jul. 2017.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era**. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Lilian. **Gênero e Educação Infantil**: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. São Paulo: Dissertacao (Mestrado em Psicologia social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas, **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2016.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005.273f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. **A presença de homens docentes na Educação Infantil**: lugares (des) ocupados. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Elenice De Brito Teixeira. **Condição docente na educação infantil**: Representações do presente. 2011. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000

SOUSA, José Edilmar. **“Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?”**: um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, José Edilmar. **Homem docência com crianças pequenas**: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Maria Isis de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 248f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

TIRIBA, Lea. **As mulheres, as emoções e o cuidar**: o feminino na formação de professores e professoras. In: FRADE, I. C. da Silva et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: **28ª Reunião anual da ANPEd**, 2005. Anais eletrônicos. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>> Acesso em 22 jul. 2017.