



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação



Waldinei do Nascimento Ferreira

**As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de
homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil
de Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2017

Waldinei do Nascimento Ferreira

**As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de
homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil
de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, Educação e Docência, sob a orientação do Professor Dr. Ademilson de Sousa Soares.

Belo Horizonte

2017

F383r
T

Ferreira, Waldinei do Nascimento, 1971-

As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte / Waldinei do Nascimento Ferreira. - Belo Horizonte, 2017.

160 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Ademilson de Sousa Soares.

Bibliografia : f. 145-149.

Anexos: f. 150-160.

1. Educação -- Teses. 2. Homens na educação -- Teses. 3. Educação de crianças -- Teses. 4. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 5. Professores -- Relações de gênero -- Teses. 6. Professores alfabetizadores -- Teses. 7. Professores de educação pré-escolar -- Teses. 8. Professores de ensino fundamental -- Teses. 9. Professores e alunos -- Teses. 10. Ambiente de sala de aula -- Teses. 11. Ambiente escolar -- Teses. 12. Sistemas de escolas municipais - - Belo Horizonte (MG) -- Teses. 13. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Soares, Ademilson de Sousa, 1965-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.7122

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

As relações de cuidado e de gênero presentes nas práticas educacionais de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte

WALDINEI DO NASCIMENTO FERREIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 03 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares - Orientador
UFMG


Prof(a). Dra. Iza Rodrigues da Luz
UFMG


Prof(a). Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa
UFVJM

Belo Horizonte, 03 de fevereiro de 2017.

O título da dissertação foi alterado por sugestão da banca. O novo título é:

As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte


Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares - Orientador

Para meu pai Antero, in memória, que apesar da pouca instrução escolar que possuía, foi meu exemplo de pedagogo, que preocupou-se em cuidar e educar nossa família durante toda sua vida com muito zelo e amor.

Para minha mãe Divina, que a exemplo do meu pai, se abdicou da sua própria vida a nosso favor.

Para minhas irmãs Valdinea, Claudinea e Simone a quem me espelho.

Para Kelly, minha amada, que com muita dedicação e carinho tem me socorrido na minha trajetória acadêmica, sem dispensar o devido cuidado à nossa família, principalmente ao nosso filho Juan, a quem amamos.

AGRADECIMENTOS

O resultado desse trabalho só foi possível graças ao envolvimento com as diversas pessoas com quem convivi nesse período. Foram crianças pequenas, professoras e professores, gestoras e gestores da educação, amigos e familiares que incorporaram e alimentaram ainda mais o meu desejo de continuar pesquisando. A todos vocês meu profundo agradecimento. Direciono minha gratidão especialmente a:

Meu orientador, Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares, que soube através da sua maestria, conduzir as orientações de forma agradável, respeitosa e sem formalismos, principalmente nos momentos mais críticos que passei, sempre com uma palavra de incentivo e carinho. Percebo hoje a dimensão dos momentos que passamos juntos aprendendo, trocando experiências, vivendo e cultivando uma bela amizade. Sem o seu cuidado nos últimos vinte dias que antecederam a defesa da dissertação esse trabalho não seria concluído.

Aos membros da banca examinadora, por terem aceitado de bom grado o convite de participar da discussão desta pesquisa.

Às professoras Isabel de Oliveira e Silva e, Marinês Mafra Goulart pelas contribuições e sugestões realizadas durante o processo de pesquisa.

Às professoras e professores do mestrado profissional e acadêmico da Fae Ufmg pelos valiosos momentos de debates e discussões que promoveram nosso crescimento humano e intelectual.

Aos funcionários e coordenadores do Promestre, pela atenção e dedicação que sempre demonstraram.

A todos os colegas do mestrado e, em específico, Ana, Roberta, Luiz e Otávio com quem compartilhamos nossos diálogos, colaborações, sonhos, dúvidas, dificuldades, emoções e esperanças.

À Rita de Cassia Fontes pelo trabalho de transcrição das entrevistas.

À Kelly, minha esposa, que realizou cuidadosamente incansáveis leituras e releituras do texto.

Aos professores (as), coordenadoras (es) e vice-diretoras (es) das Umeis que aceitaram participar desta pesquisa compartilhando experiências e vivências tanto pessoais quanto profissionais.

Aos professores Carlos, João, Lincoln, às vice-diretoras Lorena e Márcia e à coordenadora Melissa pela disponibilidade em participar da pesquisa. Posso afirmar que aprendi muito com a prática pedagógica de vocês.

À professora Juliana Fernandes, com quem trabalhei na Umei Vila Conceição e que, num belo dia, me sugeriu que pesquisasse a presença dos homens na Educação Infantil. Hoje estou aqui, concluindo minha dissertação.

Às Umeis Vila Conceição e São Bernardo, onde tive a honra de trabalhar com excelentes profissionais, que me ensinaram e ainda me ensinam o verdadeiro sentido de cuidar e educar.

À direção da Umei São Bernardo, Geisa Abreu e Alessandra Carvalho, por terem acreditado e caminhado juntamente comigo nesta longa aprendizagem de ser um homem professor na Educação Infantil.

Aos professores Joaquim Ramos e Sandro Vinicius Sales dos Santos que, pela simplicidade e disposição, se tornaram referências para minhas pesquisas e me auxiliaram através de inúmeras conversas, sugestões de leitura, ajudando também como colaboradores na homepage da Homnei.

À SMED, e em especial, meus agradecimentos a Mayrce Terezinha da Silva Freitas que sempre me recebeu sem reservas e prontamente se dispunha a providenciar dados que necessitávamos para a pesquisa.

Aos meus familiares e amigos, principalmente Kelly, Juan, Dona Divina, Senhor Antero, Valdinea, Claudinea, Simone, Edson, Joel, Davi, Júlia, Kaique, Dona Maria, Senhor Bidas, Tânia, Alencar e Beatriz, que souberam dividir comigo os desafios de se dedicar à convivência familiar e à árdua tarefa da vida acadêmica, nutrindo os relacionamentos quando eu mais necessitava.

Acima de tudo a D-us, a quem também nossos pais serviram, a Ele a nossa eterna gratidão.

RESUMO

A presente dissertação investigou as relações de cuidado nos relatos dos homens professores nos equipamentos públicos de Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. A Educação Infantil, concebida historicamente como espaço de trabalho do gênero feminino, recentemente vem recebendo, a presença de homens professores atuando no cuidado e na educação de crianças pequenas. Em Belo Horizonte, somente a partir do primeiro concurso público para preenchimento de vagas de professores para a Educação Infantil em 2003, é que percebemos a inserção de homens professores nesta carreira. Esta incipiente mudança, vem sendo marcada por estranhamentos, discussões e certa resistência velada. Hoje somos 20 homens atuando na Educação Infantil exercendo cargos de professores (em sua maioria), coordenadores e vice-diretores nas Umeis. Nesse sentido, procurei compreender, através dos relatos dos professores e direção das Umeis, a prática docente destes profissionais em relação ao cuidado, que por sinal, também faz parte da minha vivência como professor para a Educação Infantil. Alguns questionamentos e indagações orientaram este estudo: Compreender como estes homens professores e direção escolar percebem as relações sociais de cuidado, bem como os significados e sentidos; quais as dificuldades enfrentadas no dia a dia em relação às expectativas do cuidado e educação; A metodologia de pesquisa qualitativa foi o principal marco para a materialização desta pesquisa. Utilizou-se também um questionário padronizado com o objetivo de se levantar alguns dados dos professores que estavam em exercício e, a partir destes, realizar a seleção de três professores que poderiam participar das entrevistas. Como parte do produto do mestrado foi realizada uma pesquisa via internet com o objetivo de saber o ponto de vista dos internautas sobre a presença dos homens professores na Educação Infantil. Foram realizadas três entrevistas com homens professores, duas entrevistas com as vice-diretoras e uma entrevista com uma coordenadora das instituições investigadas. A pesquisa possibilitou compreender a temática do cuidado realizada por estes profissionais na Educação Infantil sob o refinamento do olhar destes homens professores e da direção escolar. Verificou-se que as relações do cuidado necessitam ser repensadas sob o prisma das relações de gênero. Portanto, se faz necessário implementar mudanças na formação docente e, principalmente na interação das Umeis, professoras(es) e comunidade escolar.

Palavras-chaves: Relações de gênero, cuidado, homens professores, Educação Infantil.

ABSTRACT

The following master thesis investigated the relations of *care* in the reports of male teachers in the public institutions of Infant Education of the Municipal City Hall of Belo Horizonte. The Infant Education, historically understood as a working place of the female gender has recently received the presence of male teachers in the practice of care and education of little children. In Belo Horizonte city, after the first public examination for Infant Education teachers held in 2003 it was possible to observe the presence of male teachers in this career. This recent change has been punctuated by discussions, awkwardness and a certain veiled resistance. Nowadays we are 20 men acting at the Infant Education working as teachers (at the most part), coordinators and Assistant Principals at the Umeis (Infant Education Municipal Institutes in Belo Horizonte City). In this sense, it was my attempt to understand, through the reports of teachers and principals of the Umeis, the teaching practice of those professionals in relation to care, which is also part of my own work as a teacher of the Infant Education. Some questions and inquiries were raised in this study: to understand how these male teachers and the school direction perceive the social relations of care, as well as their significance and sense; what are the difficulties faced in day-by-day in relation to the expectations referring to care and education. The methodology of qualitative research was the principal feature for the completion of this study. It was also used a standardized questionnaire with the intention of raising some data about the teachers who were working in this kind of job; and according to these results we were capable of selecting three professionals to take part of the interviews. As one part of the product of this master thesis, it was held a survey through the internet with the aim of knowing more about the web users' points of view in relation to the presence of male teachers at the Infant Education. It was held three interviews with male teachers, two with the Assistant Principals and one with a coordinator of the investigated schools. The present research enabled us to comprehend the theme of *care* that has been held by those professionals at the Infant Education upon the look of the own male teachers and the school board. We perceived that the relations of care need to be re-analyzed or re-thought into society taking into consideration gender relations. Therefore, it is an ultimate need to establish some changes in our teaching formation system, and in the interactions among Umeis, teachers and the school community.

Key-words: Gender relations, care, male teachers, Infant Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACPATE – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

BM – Boletim de matrícula (na Prefeitura de Belo Horizonte)

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

GEOE – Gerência de Organização Escolar

GECEI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil

HOMNEI – Homens na Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SAMU – Serviço Médico de Atendimento de Urgência

SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SMASAN – Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional

SMED/BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Percentual da idade dos homens professores que trabalhavam nas Umeis da PBH em julho de 2015.....	74
GRÁFICO 02 - Percentual do tempo que os professores trabalham na Educação Infantil....	75
GRÁFICO 03 - Percentual de turmas que os professores trabalharam por mais tempo.....	76
GRÁFICO 04 - Turmas em que os professores mais trabalharam nas Umeis.....	77
GRÁFICO 05 - Atividades realizadas pelos homens professores dentro das Umeis no momento da pesquisa.....	77
GRÁFICO 06 - Formação Acadêmica dos Homens Professores nas Umeis de Belo Horizonte.....	79
GRÁFICO 07 - Número de Umeis que os homens professores já trabalharam.....	80
GRÁFICO 08 - Homens professores das Umeis que trabalham no contraturno.....	81
GRÁFICO 09 - Grau de satisfação em relação ao trabalho exercido nas Umeis de Belo Horizonte.....	82
GRÁFICO 10 - Percentual da idade dos internautas que responderam aos questionários da <i>homepage</i> Homnei.....	86
GRÁFICO 11 - Percentual de filhos ou parentes dos internautas que já tiveram homens professores cuidando das crianças na Educação Infantil.....	86
GRÁFICO 12 - Percentual de internautas que já presenciaram algum caso de estranhamento entre a comunidade escolar em relação a presença dos homens professores na Educação Infantil.....	88
GRÁFICO 13 - Resposta dos internautas a pergunta: quem possui mais capacidade para realizar o cuidado e a higiene das crianças?.....	89
GRÁFICO 14 - Resposta dos internautas a pergunta: A maternidade (cuidados próprios de mãe, materno, afetuoso, dedicado, carinhoso e maternal) é:.....	89
GRÁFICO 15 - Relação de facebookianos (as) que curtiram a <i>fanpage</i> da Homnei.....	140

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 - Logomarca da Homnei.....	134
IMAGEM 02 - Fluxograma da proposta inicial para a construção da <i>homepage</i> Homnei.....	135
IMAGEM 03 - Interface da <i>homepage</i> da Homnei.....	135
IMAGEM 04 - Logomarca da Homnei para a <i>fanpage</i>	137
IMAGEM 05 - Interface da <i>fanpage</i> Homnei.....	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Distribuição Dos Homens Professores na Região Metropolitana de Belo Horizonte em 2015.....	43
QUADRO 02 - Sugestões de Horário de Refeições para Umeis de Belo Horizonte.....	70
QUADRO 03 - Palavras e/ou expressões mais utilizadas pelos professores no questionário realizado via internet.....	84
QUADRO 04 - Palavras e/ou expressões mais utilizadas pelos internautas no questionário realizado via internet.....	87
QUADRO 05 - Relatório sintético da movimentação de informações na <i>fanpage</i> da Homnei.....	138
QUADRO 06 - Cinco matérias mais visualizadas na <i>fanpage</i> Homnei.....	139
QUADRO 07 - Países e línguas alcançadas pela <i>fanpage</i> Homnei.....	140
QUADRO 08 - Número de curtidas na <i>fanpage</i> Homnei por cidades.....	141

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – Questionário utilizado com os homens professores.....	150
ANEXO 02 – Questionário utilizado com os internautas.....	154
ANEXO 03 – Roteiro das entrevistas com os professores.....	157
ANEXO 04 – Roteiro das entrevistas com a direção escolar.....	159

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Ponto de partida.....	14
1.2 A constituição da pesquisa.....	17
1.3 A estruturação da dissertação.....	22
2. DOCÊNCIA NO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO E NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
2.1 O patriarcado, o campo educacional e a empregabilidade da mulher no Brasil.....	24
2.2 A maternidade, o cuidado e o magistério primário.....	29
2.3 O predomínio do gênero feminino na educação básica, o feminismo e as relações de gênero.....	36
2.4 A Educação Infantil em Belo Horizonte e a presença dos homens professores.....	41
3. AS PRÁTICAS SOCIAIS DO CUIDADO.....	50
3.1 As teorias sobre o cuidado e a Educação Infantil.....	50
3.2 A ética do cuidado e os homens professores na Educação Infantil.....	56
3.3 As práticas sociais do cuidado presentes nas Umeis de Belo Horizonte.....	63
4. HOMENS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO EXERCÍCIO DO CUIDAR E EDUCAR.....	72
4.1 Análise dos questionários.....	73
4.1.1 Os homens professores: resistências e aprendizagens.....	73
4.1.2 Aspectos apreendidos durante a aplicação do questionário aos internautas na <i>fanpage</i>	85
4.2 Análise das entrevistas com os professores.....	90
4.2.1 Carlos: um professor disposto a romper os preconceitos sobre a presença dos homens professores no berçário.....	91
4.2.2 João: um professor em busca de si mesmo.....	97
4.2.3 Lincoln: Um artesão a serviço da Educação Infantil.....	102
4.3 Análise das entrevistas com a direção escolar.....	108
4.3.1 Lorena: O enfoque administrativo do cuidado.....	109
4.3.2 Márcia: As percepções do cuidado diante de olhares surpresos.....	114
4.3.3 Melissa: O cuidado sob uma perspectiva mais humanística.....	119
4.4 Gênero e contradições.....	124
4.5 Latência e práticas de cuidado.....	128
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO DA PESQUISA.....	133
5.1 A elaboração e criação da <i>homepage</i>	133
5.2 A elaboração e criação da <i>fanpage</i>	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
8. ANEXOS.....	150

1. INTRODUÇÃO

1.1 Ponto de partida

“[...] somos o único animal a ser deixado nu sobre a terra nua, atado, cerceado, não tendo com que se armar e cobrir exceto com os despojos de outrem¹”.

A Educação Infantil no Brasil é exercida em sua quase totalidade por mulheres. De acordo com Monteiro (2014, p.1) “a mesma característica é observada em muitos outros países, por exemplo, na Alemanha (WOLFRAM ET AL., 2009), nos Estados Unidos (MOSSBURG, 2004), em Israel (OPLATKA e EIZENBERG, 2007), dentre outros”. A presença das docentes nesse segmento em Belo Horizonte é registrada desde meados de 1957, ano em que se dá início a oferta de vagas nas creches e pré-escolas nos equipamentos públicos municipais da região metropolitana. A partir de 2003, com a abertura de concursos públicos para provimento dos cargos para a Educação Infantil na Prefeitura de Belo Horizonte, é que começamos a perceber uma pequena inserção de homens nesse campo educacional.

Segundo o levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007) dentre os docentes da Educação Infantil no Brasil, no ano de 2007, apenas 3,4% correspondiam ao sexo masculino. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, as Umeis possuem hoje cerca de 4.600 professoras (es) trabalhando na Educação Infantil, destes, vinte são professores homens concursados trabalhando diretamente no cuidado e na *educação* das crianças pequenas e, três homens, também concursados, trabalhando no cargo de vice-diretor².

Para a função de Auxiliar de Apoio à Educação Infantil, existem quatro homens trabalhando como contratados pelo caixa escolar, num regime de quarenta horas semanais³. A exigência para esta função é que o candidato tenha concluído o curso médio e não possua nenhuma formação complementar no Magistério ou Pedagogia. Para a própria SMED existe uma resistência maior na contratação de homens para esta função de Auxiliar de Apoio à Educação do sexo masculino. O discurso presente em algumas Umeis é de que a comunidade escolar teria uma resistência maior em aceitar um homem que não tenha nenhuma formação pedagógica para trabalhar como auxiliar no cuidado das crianças pequenas. Segundo estas mesmas comunidades, os homens professores para a Educação Infantil possuem uma maior

¹ 2000. MONTAIGNE. Apologia de Raymond Sebond. In: v_____. *Os ensaios*. Tradução de Rosemary Costhek Fontes, 2000. Livro 2, p. 186.

² Dados fornecidos pela SEMED em julho de 2015.

³ Dados fornecidos pela SEMED em julho de 2015.

recepção, pois eles são capacitados legalmente pela formação pedagógica e inserção na atividade através de concurso público.

A função do Auxiliar de Apoio à Educação nas Umeis de Belo Horizonte vem recebendo várias críticas. Segundo os profissionais da Educação Infantil que já atuam nas Umeis, a criação desta função de auxiliar seria de certa forma de precarização do trabalho docente, uma vez que a PBH vem contratando funcionários não concursados e sem formação docente para exercerem uma função de auxiliar no cuidado e na educação de crianças pequenas.

A crítica que se faz a este respeito é que se estaria reduzindo o número de professoras (es) concursadas (os) e habilitadas (os) dentro das Umeis e, em contra partida, estariam contratando os auxiliares sem formação específica em substituição a estas (es) professoras (es). Outra crítica realizada tem sido a mudança ocorrida sem um diálogo com a comunidade escolar, além de configurarem medidas de retrocesso frente as lutas e conquistas da classe pela superação do assistencialismo que ainda predomina na Educação Infantil.

No primeiro concurso realizado pela PBH registramos 14 professores homens lotados nas Umeis. Desses, treze possuíam curso superior e um deles formação em magistério. Tais professores passaram a exercer o trabalho docente nas Umeis e na coordenação pedagógica. O tema presença/ausência de professores homens na docência da Educação Infantil tem gerado calorosos debates. Qual é o interesse desses profissionais na Educação Infantil? Como a comunidade escolar tem reagido a sua inserção nos espaços ditos femininos? Eles representam algum tipo de ameaça?

Esse novo quadro perpassa pela formação da identidade docente e as representações sociais da profissão. A inserção do gênero masculino num lugar configurado historicamente como *lócus* feminino passa a gerar inquietações e estranhamentos, rompendo com códigos sociais até então constituídos. Um certo temor paira sobre alguns membros das comunidades escolares onde esses homens professores trabalham. São dúvidas sobre a opção sexual de tais professores, dúvidas a respeito de sua reputação, dúvidas sobre sua capacidade de cuidar e de educar crianças pequenas, dentre outras, pois, para alguns, é inconcebível um *homem normal* exercer uma função de gênero feminino.

A escolha do tema proposto nesta dissertação vem de encontro à minha trajetória profissional como professor na Educação Infantil, e justifica-se nas práticas docentes/pedagógicas e de observação recente da procura dos homens professores nesse segmento educacional. Dessa forma delimitei o problema de pesquisa focando as práticas do

cuidado e suas relações com os relatos profissionais dos homens professores que estão atuando com as crianças pequenas nas Umeis da Prefeitura de Belo Horizonte.

Procurei compreender como os participantes da pesquisa, bem como as comunidades escolares selecionadas, compreendiam, exerciam e se posicionavam frente às questões relacionadas ao cuidado exercidas pelos homens professores.

A delimitação do tema surgiu durante as aulas de *Tópicos Especiais, Educação e Docência* ministrada pela Profa. Isabel de Oliveira e Silva no curso de Mestrado da Faculdade de Educação da UFMG. A princípio a dissertação estava centrada em expandir o conhecimento em relação a temática presença/ausência de homens professores nos equipamentos públicos de Educação Infantil da PBH e às questões de gênero. No decorrer da pesquisa percebemos que o enfoque poderia ser melhor especificado após as primeiras experiências no contato com as comunidades escolares.

Concomitantemente à pesquisa, outras duas universidades da grande Belo Horizonte realizavam pesquisas de graduação abordando o tema trajetória de vida dos professores homens na Educação Infantil nas Umeis de Belo Horizonte. Desta forma encontramos certa dificuldade em relação a nossa pesquisa. Alguns professores bem como coordenadoras e vice-diretoras entendiam que as duas universidades juntamente com a UFMG realizavam um único projeto de pesquisa, não sabendo, portanto, diferenciar a proposta de cada uma.

Alguns docentes e direção escolar se recusavam em participar da pesquisa alegando que já haviam participado da “mesma pesquisa” anteriormente. Diante destes imprevistos e o surgimento do interesse em pesquisar as relações do cuidado na prática docente dos homens professores de Educação Infantil, resolvi mudar um pouco o percurso da pesquisa.

Para compreender este novo recorte realizado, se faz necessário articular algumas aulas ministradas pela Profa. Isabel de Oliveira e Silva onde a temática do cuidado estava presente, às experiências docentes que vinha exercendo na Educação Infantil.

O cuidado vinculado ao corpo das crianças pequenas sempre foi um impasse nas práticas docentes dos homens professores. Por vezes cerceado, por outras, vigiado peremptoriamente. Como professor que convive diariamente com esta problemática, realizei um recorte a partir da perspectiva de gênero onde busquei evidenciar como os companheiros (as) de trabalho, bem como a direção das Umeis (coordenadoras e vice-diretoras) estavam lidando com este novo aspecto da Educação Infantil. Os novos saberes e informações adquiridos referentes ao cuidado na disciplina *Tópicos Especiais, Educação e Docência* proporcionaram ainda mais meu desejo de aprofundar o conhecimento nesta temática.

Foi com este objetivo que emergiu esta nova problemática de pesquisa e debruçamos nosso olhar também para a constituição das maneiras de ser e de cuidar sobre o sujeito desta pesquisa, sem contanto, deixar de lado o desejo de dar visibilidade e compreensão dos conflitos de gênero em relação à presença/ausência masculina na Educação Infantil que foram os objetivos iniciais de nossa pesquisa.

As trajetórias de vida dos homens professores na Educação Infantil foram de fundamental importância para repensarmos o tipo de relação de cuidado que eles foram constituindo e, se estas trajetórias, possuíam uma relação direta com suas escolhas pelo cuidado e educação das crianças pequenas nas Umeis da PBH.

A abordagem qualitativa foi a referência do presente trabalho com a utilização de questionários⁴ e entrevistas⁵ para a construção do percurso metodológico da pesquisa. Para a materialização deste estudo foram aplicados dezoito questionários com os homens professores que estavam atuando nas Umeis (num total de vinte professores concursados), realizamos três entrevistas com professores que se disponibilizaram para esta segunda etapa da pesquisa, e três entrevistas com a direção escolar (duas vice-diretoras e uma coordenadora) das Umeis onde os professores trabalhavam. Aplicamos também cinquenta e três questionários com os internautas que *curtiram* a nossa *fanpage* (www.facebook.com/homnei/) e/ou o nosso site (<http://homnei.wixsite.com>) – produto do nosso mestrado profissional.

1.2 A constituição da pesquisa

Quando iniciamos as pesquisas com os homens professores da Educação Infantil nas Umeis de Belo Horizonte no segundo semestre de 2015, a PBH, contava com um número de 20 professores atuando nas Umeis. No decorrer da pesquisa este número alterou algumas vezes. Novos professores foram contratados e outros se desligaram do cargo. Resolvemos então trabalhar somente com os professores que entramos em contato no início da pesquisa, devido a impossibilidade de mantermos um bom trabalho, diante da volatilidade de alguns professores na Rede Municipal.

Entramos em contato com os vinte professores lotados nas Umeis de Belo Horizonte, apresentamos nosso trabalho e solicitamos que cada pudesse participar da primeira etapa da pesquisa, respondendo a um questionário via internet, disponível por meio eletrônico em

⁴ Os questionários utilizados encontram-se em anexos.

⁵ Os roteiros utilizados nas entrevistas encontram-se em anexos.

nossa *homepage*, com acesso restrito aos professores. Dos vinte professores, dezenove aderiram a proposta respondendo o questionário proposto.

Optamos pelo método de pesquisa *survey* por acreditar que nesta parte inicial da pesquisa a coleta de informações diretamente com os professores seria a mais adequada, pois necessitávamos obter as primeiras informações de forma quantitativa e explanatória associadas aos objetivos desta etapa, onde pretendíamos investigar quem, o porquê, e em que circunstâncias os professores homens realizaram a opção pela Educação Infantil.

Criamos os questionários através do aplicativo *Google Docs* que nos permitiu criar e editar o documento, além de compartilhar com os professores via internet. A opção pelo *Google Docs* foi exatamente a possibilidade de trabalhar online e offline utilizado ao mesmo tempo o produto do nosso mestrado que é a nossa *homepage*. Através do aplicativo conseguimos interagir com os professores, salvar automaticamente os conteúdos, além do acompanhar em tempo real, os gráficos proporcionados como ferramentas, ao mesmo tempo em que os professores respondiam os questionários.

O questionário foi elaborado com vinte e quatro perguntas, sendo que, vinte e uma foram questões fechadas e outras três com questões abertas.

As questões fechadas abrangiam informações pessoais como nome, número de BM (com o objetivo de comprovar seu cargo na PBH), data de nomeação, idade, se possui filhos, experiências profissionais antes de exercer o magistério, as funções que ele exercia atualmente dentro das Umeis, quais turmas eles estavam trabalhando e quais turmas ele trabalharam por mais tempo, quais Umeis que eles já trabalharam, a quanto tempo estavam trabalhando na Educação Infantil, se já foram afastados por motivo de saúde, a formação acadêmica de cada um, se estuda atualmente, se trabalha no contraturno e com qual público, se pretende continuar trabalhando na Educação Infantil e por qual período, e, por último, qual o grau de satisfação em relação à Educação Infantil.

As perguntas abertas focalizaram nos motivos de possíveis afastamentos, nas dificuldades encontradas (relações de gênero, desconfiança, humilhações, despreparo, falta de estímulo, salários baixos...) em relação à profissão e, se, no questionário, não abordamos algum fator que eles gostariam de pontuar.

Realizamos um pequeno pré-teste onde duas pessoas ligadas as Umeis responderam o questionário com o fim de verificar algum tipo de inconsistência nas questões e se o vocabulário estava adequado à amostra. Depois de identificar as possíveis falhas e a efetividade do instrumento de pesquisa, disponibilizamos o mesmo em nossa *homepage*.

Os mesmos critérios foram utilizados para a elaboração do questionário destinado aos internautas. Este questionário foi postado na internet em meados do mês de maio de 2016 e ficou disponível para os internautas por cerca de quarenta dias. Durante este período cinquenta e três internautas responderam os questionários que possuíam em sua estrutura dezessete perguntas.

Treze perguntas fechadas abordavam temas como sexo, idade, situação civil, se possui filhos, se estes frequentam a Educação Infantil, se os seus filhos já tiveram a oportunidade de ter um homem como professor, se a resposta anterior for sim, em qual idade que eles tiveram contato com os homens professores e se pais deixariam os filhos na Educação Infantil frequentar salas com homens professores.

Quatro perguntas abertas abordavam temas como, por exemplo, se os pais concordavam com a presença dos homens professores na Educação Infantil e os motivos que os levam a concordar ou não, quais os maiores receios em relação a presença masculina na Educação Infantil, se eles já presenciaram algum fato constrangedor envolvendo a presença dos homens professores e se um homem é capaz de realizar o cuidado ou a “maternagem” da mesma forma que as mulheres.

Para o processamento dos dados optamos pela amostragem probabilística, pois por se tratar de poucos professores que estariam respondendo ao questionário, a análise de toda a unidade da amostra seria a mais adequada. Desta forma combinamos o método *survey* com o método estatístico para obter a interpretação dos resultados.

Utilizamos as informações cedidas nos questionários como critério para a seleção dos professores que poderiam participar da segunda etapa da pesquisa que seria as entrevistas. A proposta era selecionar um professor que tivesse mais experiência de trabalho com as turmas de zero a um ano, outro que tivesse mais experiência com as turmas de dois a três anos e, por fim, um que tivesse mais experiência com as turmas de quatro e cinco anos. O objetivo era de explorarmos o trabalho dos homens professores em todas as etapas da Educação Infantil.

Não foi possível realizar como o previsto. Na segunda etapa da pesquisa a maioria dos professores que nós entramos em contato, baseado nos critérios acima, não quis participar. Alguns alegavam que não queriam comprometer o seu trabalho, outros alegavam que já tinham participado de pesquisas anteriores e que mais uma, iria atrapalhar o andamento de suas atividades na escola, e um deixou bem claro que a Direção da escola não via com bons olhos a constante presença de pesquisadores (as) dos homens na Educação Infantil em sua unidade de educação.

Conseguimos agendar a entrevista com três professores que, ao contrário dos demais, se prontificaram imediatamente para compor o grupo de professores que seriam pesquisados. Não sendo possível conseguir os professores da forma planejada, selecionamos um que trabalhava com crianças de zero a um ano e os outros dois que trabalhavam com crianças de quatro e cinco anos.

Optamos na segunda parte da pesquisa pela utilização das entrevistas por acreditar que este é um método mais flexível de obtenção de informações qualitativas. Foi realizado um roteiro prévio para a realização das entrevistas. Cada entrevista quer seja dos professores ou da direção escolar, foi dividida em três partes. Na primeira parte levantamos alguns dados pessoais dos entrevistados como nome, idade, situação civil, se possui filhos, se estes estudam, se possui cônjuge, se este trabalhava fora e constituição dos membros familiares. Na segunda parte abordamos temas relacionados a docência, as trajetórias escolares, quanto tempo de experiência na docência, a opção pela Educação Infantil, a convivência e os relacionamentos na comunidade escolar, relatos das práticas de cuidado que eles (as) realizam dentro das unidades de educação, onde aprenderam as primeiras noções de cuidado infantil e se sentiam liberdade para trabalhar o cuidado com meninos e meninas. Na última parte tentei aprofundar um pouco mais sobre os conceitos e as concepções do cuidado presentes na Educação Infantil.

Após selecionados os professores para as entrevistas, passamos à seleção da Direção das Umeis que poderiam participar das entrevistas. Escolhemos entrevistar os diretores por entender que o diretor é a pessoa responsável por realizar a ponte entre os homens professores e os responsáveis pelas crianças pequenas. Para nós das Umeis de Belo Horizonte a Direção escolar é representada pelas vice-diretoras responsáveis pelas unidades de ensino e as coordenadoras pedagógicas.

No início do projeto pretendíamos realizar a entrevista com a Direção escolar com mais tempo de experiência no cargo trabalhando com os homens professores. No decorrer da pesquisa mudamos de plano pois percebemos que seria mais interessante entrevistar a Direção que trabalhasse diretamente com os professores entrevistados. O objetivo era de contrastar o ponto de vista dos professores entrevistados a respeito da sua presença na Educação Infantil com o ponto de vistas da Direção a ser entrevistada.

O local das entrevistas com os homens professores e com a Direção Escolar ocorreu nas próprias dependências da unidade escolar. Algumas Umeis não possuíam a disponibilidade de um lugar reservado para a realização da pesquisa. A entrevista com a Direção escolar ocorreu na própria sala da vice-diretora ou na sala da coordenadora. Com os professores tivemos um

pouco mais de trabalho. Duas entrevistas foram realizadas nos corredores da unidade escolar e outra na biblioteca. Nos dois lugares onde foram realizadas as entrevistas, fomos interrompidos em alguns momentos, por crianças, professoras, ou até mesmo pelo barulho das crianças brincando.

Como resultado desse movimento de pesquisa, e como trabalho final do curso (o produto exigido pelo Promestre) criamos um recurso didático digital que é a nossa *homepage* Homnei – Homens na Educação Infantil. A proposta foi criar um site na internet e uma *fanpage* no Facebook que auxiliasse na nossa pesquisa e que se tornasse um *locus* informativo para os interessados no tema *Homens professores na Educação Infantil*.

A página na internet possui um banco de dados para o visitante, formada por teses, dissertações, vídeos, entrevistas e livros que abordam a temática da nossa pesquisa. A *fanpage* é mais voltada para conteúdos educacionais que abordam os homens na Educação Infantil bem como as relações de cuidado entre homens e crianças pequenas.

Acreditamos que um completa o outro e ambos se tornam links poderosos para os conteúdos postados. O público da *fanpage* é direcionado a visitar os conteúdos do site e o mesmo acontece com o público do site, são direcionados a visitar os conteúdos da *fanpage*. No decorrer da pesquisa percebemos que o público da *fanpage* se tornou bem maior do que o público do site.

Os professores que não foram selecionados para as entrevistas foram convidados a dar suas contribuições através do site ou da *fanpage*. Ali eles poderão inserir informações sobre suas trajetórias profissionais, as dificuldades encontradas no dia a dia, a permanência/ausência na docência, bem como servir de escuta pedagógica.

A escolha por focalizar a pesquisa com os professores da RME/BH se justifica diante dos dados pesquisados até agora, onde percebemos nos últimos concursos realizados durante os anos de 2003, 2008 e 2013, uma pequena incidência de homens que foram aprovados para o cargo de Professor para Educação Infantil, na Prefeitura de Belo Horizonte. Não foram encontrados dados relacionados a presença de homens na Educação Infantil da rede privada.

Acredito que estas opções metodológicas acima relacionadas são as mais apropriadas para o desenvolvimento do trabalho acadêmico, conforme observado em estudiosos do assunto como, por exemplo, Ludke e André (1986) que apontam, por exemplo, a entrevista como sendo

[...] uma técnica que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...]

Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34).

A soma dos dados bibliográficos, questionários e entrevistas nos permitiram uma análise mais centrada na realidade docente destes profissionais em relação ao estranhamento percebido em algumas Umeis.

1.3 A estruturação da dissertação

A primeira parte do trabalho, apresentada acima, contém um breve histórico das razões que nos levaram a desenvolver essa pesquisa em âmbito de mestrado e das estratégias metodológicas adotadas para alcançar os objetivos propostos.

Na segunda parte dessa dissertação apresentamos estudos sobre a docência no magistério primário e na Educação Infantil. A partir de uma discussão sobre o patriarcalismo e seus efeitos sobre a condição das mulheres na sociedade brasileira problematizamos o predomínio do gênero feminino no campo educacional. A forma que as professoras acolhem ou não os professores homens como profissionais da Educação Infantil em Belo Horizonte reflete as tensões históricas das relações de gênero que expressam a luta das mulheres pela ocupação de diferentes espaços públicos outrora "naturalmente" destinados aos homens.

Na terceira parte aprofundamos a discussão em torno das tensões nas relações de gênero presentes nas Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis - em Belo Horizonte manifestas sobretudo nos relatos das práticas de cuidado desenvolvidas pelos professores homens. Acompanhamos a literatura que nos ajuda a desvendar a "caixa preta" do cuidado, mostrando a subalternização sofrida por profissionais que trabalham com o cuidado de outras pessoas e analisando o cuidado-educação como binômio indissociável que constitui as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Apontamos que as práticas de professores e de professoras junto às crianças desde o berçário podem contribuir para superar preconceitos de gênero.

Na quarta parte da dissertação, destinada à discussão dos dados da pesquisa de campo, analisamos alguns aspectos das entrevistas realizadas com duas vice-diretoras e uma coordenadora, três professores que trabalham em Umeis. Além disso, apresentamos resultados dos questionários respondidos por professores que atuam na Educação Infantil em Belo Horizonte e por internautas via Facebook. Mostramos percepções, realidades e vivências dos

professores homens e refletimos sobre as contradições, as resistências e as aprendizagens desse processo.

Na quinta parte apresentamos considerações sobre o produto do Mestrado Profissional. Criamos um site que nomeamos de HOMNEI - Homens na Educação Infantil - como recurso didático e como instrumento de comunicação. Associada ao site, criamos uma *fanpage* conectada ao Facebook para dinamizar a divulgação dos materiais disponibilizados e facilitar o contato com os internautas interessados na temática. Um dos requisitos para o trabalho final do curso de pós-graduação no mestrado profissional é a realização, pelo discente, de projeto educativo e/ou recursos didáticos (digitais e não digitais).

Por fim, na sexta, sétima e oitava partes desse trabalho tecemos algumas considerações finais e apresentamos as referências bibliográficas e os anexos.

2. DOCÊNCIA NO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 O patriarcado, o campo educacional e a empregabilidade da mulher no Brasil

Garcia (2011) define o patriarcado, a partir das bases feministas, como um sistema político no qual os homens exercem um determinado controle e domínio sobre as mulheres. No entanto, as próprias feministas não veem o patriarcado somente nas práticas masculinas de controle ou domínio. Existem certas atitudes e comportamentos que podem conter resquícios patriarcais e que podem estar presentes tanto nos comportamentos masculinos quanto femininos. Se faz necessário observar também que não podemos e não devemos associar o patriarcado somente aos comportamentos onde a mulher não tenha nenhum tipo de poder ou direito. Existem muitos casos em que a mulher possui poder e direito mas ainda convive com atitudes sociais do patriarcalismo no seu dia a dia.

O patriarcado pode estar presente nas atitudes de alguns homens, de algumas mulheres, algumas famílias, instituições ou até mesmo em algumas sociedades. Garcia (2011 p. 17) vai mais longe ao dizer que o controle patriarcal se estende a todas as esferas da vida, ou seja, ele se estende “às famílias, às relações sexuais, trabalhistas e outras esferas, as feministas popularizaram a ideia de que o *pessoal é político*. As mulheres se deram conta de que aquilo que pensavam serem problemas individuais eram experiências comuns a todas, fruto de um sistema opressor”.

Reguant *apud* Garcia (2011) define o patriarcado como:

Forma de organização política, econômica, religiosa, social, baseada na ideia de autoridade e liderança do homem, no qual se dá o predomínio dos homens sobre as mulheres; do marido sobre as esposas, do pai sobre a mãe, dos velhos sobre os jovens, e da linhagem paterna sobre a materna. O patriarcado surgiu da tomada de poder histórico por parte dos homens que se apropriaram da sexualidade e reputação das mulheres e seus produtos: os filhos, criando ao mesmo tempo uma ordem simbólica por meio dos mitos e da religião que perpetuam como única estrutura possível (REGUANT *apud* GARCIA, 2011 p. 16).

A sociedade patriarcal presente no Brasil Colônia trazia em si as concepções e os modelos de comportamento e dominação europeias.

As mulheres indígenas na cultura colonial brasileira eram tratadas, em alguns casos, como esposas (devido à falta de mulheres brancas europeias) e, na maioria dos casos, como concubinas ou empregadas domésticas. Eram utilizadas também para saciarem o apetite sexual dos colonizadores. Na sua própria cultura a mulher indígena se ocupava ativamente da

plantação e da colheita dos alimentos necessários à sobrevivência da tribo. As mulheres negras, de certa forma, eram as que mais sofriam. Poderiam ser usadas na lavoura, exercendo serviço braçal, ou trabalhar como escrava na casa grande e, vez por outra, ser usada como prazer sexual do seu dono. Dentro da visão patriarcal seu senhor era dono do seu corpo e da sua vida, o que o levava muitas vezes a alugar as mulheres negras para servirem como empregadas ou objetos sexuais para outros senhores (TELES, 1999).

Também a mulher branca era subjugada pelos homens, quer fossem eles o pai ou o marido e, em alguns casos, aos próprios filhos. Durante todo o período colonial até meados do século XIX grande parte da atuação das mulheres brancas na sociedade se restringia à esfera privada, o recolhimento ao âmbito doméstico, e à condição reprodutora. Era inconcebível até então a ideia de uma mulher branca exercendo atividades na esfera pública (ALMEIDA, 1998; RABELO, 2007).

A mulher indígena, negra ou branca, vivia dentro das concepções patriarcais dos colonizadores. Temos que deixar bem claro que tais concepções advinham da mentalidade europeia, pois era inconcebível, por exemplo, para a mentalidade indígena, o homem tratar a mulher como sua posse ou seu objeto.

Teles (1999) descreve a situação em que viviam as mulheres brancas no Brasil Colônia:

[...] segundo, porque nessa época a sociedade aqui formada organizou-se sob a forma patriarcal, isto é, era uma sociedade onde o poder, as decisões e os privilégios estavam sempre nas mãos dos homens. Nessa situação, o papel que cabia à mulher da classe dominante (proprietários de terras e de escravos) era, necessariamente, o de esposa e mãe dos filhos legítimos do senhor. A mulher se casava ainda muito jovem e o marido, escolhido pelo pai, era, geralmente, bem mais velho. Além das atividades do lar (organização da cozinha, cuidados com as crianças, direção dos trabalhos das escravas), cabia ainda à mulher tarefas como a fiação, tecelagem, rendas e bordados e o cuidado com o pomar (TELES, 1999, p. 18 e 19).

Almeida (1998) chega a afirmar que durante o Brasil Colônia a educação feminina brasileira recebeu uma forte herança de Portugal, e que mesmo após sua emancipação a mentalidade portuguesa persistiu por um longo período e, em alguns casos, até a modernidade. Para Rabelo (2007, p. 46) “a mulher não precisava ter boa formação, bastava-lhe aprender as primeiras letras e alguns cálculos aritméticos para assegurar as tarefas do lar”.

A educação no Brasil Colônia teve uma grande influência dos Jesuítas, além de possuir um caráter extremamente masculino: os alunos eram em sua quase totalidade do sexo masculino (filhos dos colonos que formavam a elite brasileira e índios aldeados); os professores eram homens missionários formados na concepção e filosofia jesuítica; e o

pensamento escolástico ditava os rumos da educação. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549 com o apoio do primeiro Governador-Geral Tomé de Souza.

No início do Brasil Colônia percebemos um número muito pequeno de mulheres portuguesas. Encarar a travessia do Atlântico e viver em terras desconhecidas era pouco atrativo para a maioria delas. Com a falta de mulheres brancas no Brasil os primeiros colonizadores lançaram mão de concubinas entre as escravas negras e indígenas. Os jesuítas logo se opuseram a esta situação e solicitaram a Portugal que enviasse mais “mulheres órfãs e de toda qualidade, até meretrizes” (TELES, 1999 p. 18). No entanto, os jesuítas não lograram sucesso. Além dessa atuação, a principal tarefa dos jesuítas foi a sistematização e organização do sistema educacional brasileiro como instrumento de domínio religioso e propagação da cultura europeia (AZEVEDO, 1976).

Durante todo o período jesuítico a educação brasileira estava nas mãos dos missionários. Em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal e a educação passou a ser de responsabilidade do governo português. Antes da expulsão dos jesuítas, Pombal já havia criado as aulas régias, onde os homens professores, nomeados pelo governo, exerciam a licenciatura em algumas escolas com o intuito de secularizar o ensino. Com o fim da era jesuítica inicia-se a nova era pombalina influenciada pelo enciclopedismo.

As reformas pombalinas não trouxeram grandes avanços para a educação feminina. O papel da mulher na sociedade continuou o mesmo e o patriarcado ainda imperava no Brasil.

Após a independência do Brasil a educação brasileira ganhou caráter público, gratuito e popular, inclusive para as mulheres. Somente com a Lei de 15 de outubro de 1827 é que percebemos as primeiras mudanças educacionais a favor da mulher. A partir desta Lei foram incluídas as primeiras classes femininas (ARANHA, 1996). Apesar das mulheres adquirirem o direito à instrução “garantido” por lei, a maioria não podia estudar.

Mesmo com uma educação de caráter público, gratuito e popular, as mulheres recebiam a educação em classes especiais, não era permitido a princípio que as meninas estudassem juntamente com os meninos⁶. A educação era diferenciada também. Almeida (1998) mostra

⁶ A partir de pesquisas em jornais da década de 1930, Soares (2005) mostra que o debate sobre a coeducação era intenso na sociedade brasileira. “(...) Quem há de negar que hoje em dia a cooperação das mulheres precisa ser bem mais direta que foi antes? Os inimigos da coeducação dizem que ela é contra a psicologia, a pedagogia e a moral. E argumentam que a alma da mulher é uma e a do homem é outra. A mulher é o polo negativo. O homem o positivo. Cada qual deve, portanto, ficar no seu canto próprio. (...) Apesar disso, o ensino individual está prescrito pelas exigências imperiosas da pedagogia moderna que não pode obedecer a nenhuma outra lei, antes de se subordinar às imposições do pragmatismo econômico. (...) A boa pedagogia age como arte e não como ciência. Ela tem mecanismos compensadores das diferenças entre o homem e a mulher (...) Sob o pretexto de conservar a psicologia peculiar a cada sexo os educadores têm cometido verdadeiros desastres sociológicos (...) Há moralistas e fariseus que afirmam ser a coeducação uma escola de escândalos (...) Escândalos, com ou sem a coeducação, continuarão a existir. Tanto maiores são os obstáculos exteriores entre a aproximação dos dois

que as meninas recebiam algumas noções elementares de educação com um reduzido acesso à leitura, história e geografia, vagas noções sobre cálculos além de receber instruções sobre prendas domésticas e boas maneiras.

Os primeiros educadores das classes femininas eram homens professores, mesmo porque não existiam mulheres com formação adequada para lecionarem nestas classes. Antes que houvesse a formação das primeiras normalistas o corpo docente das Escolas Normais era formado por alguns homens com formação no magistério e a outra maioria por homens com formação em Direito, Medicina e Engenharia (OLIVEIRA, 2015).

Posteriormente, com a ampliação da oferta de escolarização e a formação de classes para as meninas, tornou-se necessário a contratação de mulheres professoras para lecionarem nessas classes (MARTINS, 1996). Os homens deveriam lecionar para os meninos e as mulheres para as meninas. Almeida (1998) mostra que

Num período em que o acesso das mulheres ao ensino ainda continuava extremamente precário, algumas vozes masculinas provenientes de setores intelectualizados principiaram a levantar-se em defesa de sua instrução, considerada essencial para a formação da boa esposa e da boa mãe. Os positivistas defenderam tenazmente essa ideia proposta por Augusto Conte, mas a necessidade de educação para as meninas, como forma de educar os homens, não foi *privilegio* dos positivistas (ALMEIDA, 1998, p. 56).

Essas mudanças contribuíram para a presença da mulher professora no magistério primário, isto porque era necessário que os tutores fossem do mesmo sexo dos (as) alunos (as) (RABELO, 2007; MARTINS, 1996). As mulheres não recebiam os mesmos salários dos homens professores. Uma vez que não possuíam uma boa base de geometria elas eram isentas de lecionar esta disciplina. No entanto, esta matéria era um dos critérios para se estabelecer um salário melhor (FREITAS, 2000).

Para Rabelo (2007), existiam outros critérios para a contratação de uma professora:

Além de tudo, às mulheres eram requisitadas condições diferenciadas que atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, como: vestuário “decente”; certidão de casamento, certidão de óbito do cônjuge ou sentença de separação (para se avaliar o motivo que gerou a separação). A mulher só podia exercer o magistério com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais que tivessem reconhecida moral (RABELO, 2007, p. 50).

sexos, quanto maiores serão os impulsos interiores para se quebrarem esses obstáculos, com psicoses calamitosas. Aí Freud entra com o jogo que inventou e ganha na certa. (...) Puritanismos exagerados, proibição de modas, fechamento de teatros, proscrição de danças e de festas públicas, proibição do encontro de homens e mulheres só provocam histerias fatais dos que precisam desforrar atrasos” (Jornal Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 02, 07 dez. 1932 *apud* SOARES, 2005, p. 302-3).

A inserção das mulheres como professoras no magistério primário foi marcada, a princípio, por diversas resistências. Induzidas pela ideologia patriarcal e forte influência da Igreja Católica, as primeiras professoras tiveram que lutar e conquistar gradativamente seu espaço no mercado. O novo papel da mulher que vinha se inscrevendo na sociedade passou a ser questionado tenazmente pelos defensores da mentalidade patriarcal. A maioria da sociedade ainda via seu papel restrito ao privado, outros, já vislumbravam a conquista do espaço público com algumas restrições.

Mesmo com os pequenos avanços, a sociedade continuava transpirando ideologias patriarcais e religiosas. Existia um grande medo da mulher alcançar o espaço público, pois dessa forma estaria colocando em risco a sua própria integridade e a de sua família também. A mulher ainda era vista como propriedade do homem o qual deveria protegê-la, controlá-la e principalmente afastá-la da tentação, pois a traição, muitas vezes a eles permitida, era bastante temida pelos homens (RABELO, 2007).

Gradativamente as mulheres conquistavam espaços na sociedade brasileira. No entanto, observamos a continuidade do controle sobre suas atividades e seu corpo. Aos olhos de algumas parcelas da sociedade, o magistério poderia ser uma porta de entrada das mulheres no mercado de trabalho. De certa forma, no magistério elas estariam protegidas dos olhares masculinos e das corrupções mundanas. Freitas (2000) *apud* Rabelo (2007, p. 46) afirma que “numa visão muito peculiar a mulher era apresentada como ‘tentação’ que deveria ser ‘domada’ para se tornar uma boa mãe e para que não desviasse o homem do caminho correto”. Gouveia (1970) *apud* Nascimento (2011, p. 3) mostra o papel atribuído à professora da seguinte forma “este seria um papel muito semelhante ao papel que sempre se atribui a mulher – a professora trabalha com crianças e em ambiente onde não se expõe ao contato com estranhos (não familiares) do sexo oposto”. No espaço escolar, elas estariam na companhia de outras mulheres professoras, trabalhariam com crianças num ambiente muito próximo ao familiar, além de poder trabalhar meio horário e dedicar o outro tempo aos cuidados de sua família (ALMEIDA, 1998; NASCIMENTO, 2011; RABELO, 2007).

Observamos dois fatores estratégicos na entrada das mulheres no mercado de trabalho e na conquista de sua emancipação. Por um lado, ainda vemos resquícios de uma sociedade patriarcal definindo o lugar da mulher na sociedade onde ela poderia exercer uma profissão ligada às aspirações atribuídas por essa mesma sociedade patriarcal. Por outro, observamos uma maior organização e fundamentação das mulheres na luta e resistência pelas conquistas sociais e igualdade de direitos. A entrada das mulheres no magistério foi um pouco tímida

inicialmente. Para Rabelo (2007, p. 52), as mulheres começaram a abraçar o magistério a partir da segunda metade do século XX “gradativamente foi acontecendo a transição da educação doméstica para uma profissional, pois surgiu a necessidade de incorporar a mulher ao projeto educacional da nação”.

O novo lugar da mulher na sociedade não era bem visto pelos homens que trabalhavam no magistério primário e, pouco a pouco, percebemos o surgimento de certa resistência masculina em relação à presença das mulheres como as novas profissionais da educação. Aos poucos, os homens professores passaram a perder espaço nesse campo educacional. Para o discurso científico da época, que por sinal era produzido por homens, a entrada das mulheres no exercício do magistério primário era sinal de “temeridade” e “insensatez”, pois estas possuíam cérebros “pouco desenvolvidos” (LOURO, 1997, p. 78). Antes mesmo da chegada das mulheres no magistério primário tal profissão trazia consigo algumas crises referentes ao seu próprio processo de institucionalização. As maiores dificuldades encontradas foram os salários precários e condições de trabalho não adequadas, apesar de ainda gozarem de certo prestígio social.

Paralelamente a esses fatores observamos uma crescente demanda de empregos para homens nas indústrias. Aliada à insatisfação com o magistério por estar cada vez mais associado ao feminino e às novas oportunidades de emprego, os homens professores foram aos poucos se afastando da docência no magistério primário.

2.2 A maternidade, o cuidado e o magistério primário

Para entendermos como a educação foi se tornando aos poucos um espaço feminino precisamos compreender melhor a construção social do sentido de maternagem. Esta é comumente vista como uma forma específica e característica de criação de crianças pequenas onde o cuidado e a educação inicial se dão em torno da mãe. Neste sentido, a sobrevivência das crianças, de forma saudável, dependeria de certa forma de uma boa maternagem, sendo e o instinto maternal aquele que orientaria é o que orienta nas tomadas de decisões diárias em relação à criança. Os princípios fundamentais da maternagem são o toque, a amamentação, o ninar e o conforto nos momentos de choro. É necessário que a criança se sinta amparada e amada pela mãe pois cuidar é muito mais do que alimentar e proteger. Embora as atividades de cuidar, ninar, confortar e acolher não sejam atributos biológicos restritos ao gênero feminino, essa é uma dimensão real da relação entre a mãe e

seus filhos, por isso se deu tanta relevância à presença feminina da educação de crianças pequenas.

Para Gradvohl, Osis e Makuch, (2014) a maternidade e a maternagem sempre foram vistas como decorrentes de relações biológicas e afetivas. No entanto, na atualidade, com o avanço das tecnologias vários questionamentos em relação a maternidade e maternagem tem sido questionadas. Gradvohl, Osis e Makuch, (2014, p. 56) argumentam que “Enquanto a maternidade é tradicionalmente permeada pela relação consanguínea entre mãe e filho, a maternagem é estabelecida no vínculo afetivo do cuidado e acolhimento ao filho por um mãe”.

Kitzinger (1978) *apud* Gradvohl, Osis e Makuch, (2014) ao discutir e analisar o vínculo afetivo do cuidado mostra que estes são socialmente construídos numa determinada cultura. Desta forma, ser mãe numa cultura pode ter conotações diferentes em outras. Para Winnicott, (1956/2000) *apud* Gradvohl, Osis e Makuch, (2014, p. 57) o cuidado atribuído as mães não está relacionado apenas ao suprimento das necessidades básicas do bebê, mas está carregado de “uma disponibilidade psíquica, a qual passa a ser denominada maternagem”. A maternidade passou a tomar dimensões de exclusividade das mães por suas capacidades de amamentação e cuidado dos filhos pequeno.

Badinter (1987) *apud* Gradvohl, Osis e Makuch, (2014) relata que

Ao mesmo tempo, iniciam-se por volta de 1760 as publicações médicas definindo como deveria ser esse cuidado e estabelecendo a amamentação como um dever das mães. Boas mães seriam aquelas que nutrissem um amor incondicional pelos filhos. É nessa época que surge o mito do instinto materno, segundo ao qual a maternidade era uma tendência feminina inata, assim como a maternagem, pois se somente as mulheres poderiam gestar, eram elas as pessoas mais apropriadas para criar os bebês (BADINTER *apud* GRADVOHL, OSIS e MAKUCH, 2014)

Gradvohl, Osis e Makuch, (2014) chega a defender a ideia de que a maternagem não é característica apenas das mães, outras pessoas ou instituições também podem exercer a maternagem. No entanto, no início do processo de feminilização do magistério primário o que se defendia era a maternidade como resultado do instinto materno era a condição primordial para a permanência da mulher como docente de crianças pequenas.

Assim, o *locus* do magistério primário começou a ganhar conotações de um espaço público feminino mas que trazia ainda aspectos da domesticação e patriarcalismo travestidos de novas oportunidades de trabalho. Neste novo espaço e contexto, as mulheres poderiam realizar aquilo que elas, segundo as concepções da época, sabiam de melhor que era exercer a maternidade, cuidando de crianças pequenas, colocando em prática a sua missão/vocação e

dando vazão assim ao seu papel social até então estabelecido (ALMEIDA, 1998; FARIA FILHO, 2005).

De acordo com Louro (1997), até mesmo no início da profissionalização da carreira docente na Educação Infantil no Brasil, isto por volta dos anos 70 e 80, eram comuns as ideias de que as mulheres possuíam um ‘dom natural’ e uma ‘vocação’ para tal atividade. Nos dias de hoje essa mentalidade ainda está presente na sociedade e nas instituições de Educação Infantil.

Isso decorre, dentre outras coisas, das ideias historicamente engendrados apoiando a presença feminina no magistério primário. O discurso predominante na passagem do século XIX para o século XX, e que ainda está de alguma forma presente entre nós, era de que as mulheres teriam um melhor desempenho profissional se estivessem no ramo da educação, uma vez que a docência do magistério primário seria muito parecida com algumas atividades do lar (ALMEIDA, 1998; NASCIMENTO, 2011).

Segundo Nascimento (2011), para parte da sociedade as mulheres não teriam a mesma capacidade ou desprendimento para exercer outras profissões. Por detrás deste arcabouço percebemos certa construção ideológica do papel e do lugar da mulher na sociedade. Era necessário acreditar que o magistério primário era o melhor lugar para a mulher já que ela não teria capacidade ou competência para exercer outra profissão. O magistério seria uma espécie de subemprego capaz de complementar a renda do esposo (NASCIMENTO, 2011).

Um discurso que surtiu efeito foi o de que cuidar de crianças e educá-las seria uma das missões mais nobres do ser humano. Esta profissão seria então superior e mais nobre que as demais e a educação passou a ser considerada um lugar por excelência para o cuidado e a educação das crianças e dos jovens. A Igreja Católica não colocou obstáculos a estes novos paradigmas. Ao contrário, as bênçãos religiosas eram dadas a quem desejasse seguir a carreira do magistério. As mulheres poderiam continuar exercendo seu papel de mulher, mãe, vocação, sacerdócio e, ao mesmo tempo, serem professoras. Louro (1997), ao abordar a identidade e a história das mulheres no magistério primário descreve que

[...] as mulheres têm, *por natureza*, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e *naturais educadoras*. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto com um filho ou uma filha *espíritual* (LOURO, 1997, p. 78).

Quem apoiava a presença feminina na educação, descrevia as mulheres como pessoas meigas, carinhosas, cuidadoras e com capacidade de amar incondicionalmente as crianças. Os

discursos construídos em torno dessa questão traziam uma excessiva carga passional estereotipada e o discurso da missão/vocação acabou passando por um processo de naturalização entre o magistério e as mulheres (RABELO, 2007).

Rabelo (2007, p. 54) observa que na medida em que a sociedade caminhava para a profissionalização industrial, tecnológica, de controle e racionalização, coincidentemente os homens distanciavam das salas de aulas infantis, buscando trabalhar em “áreas mais rentáveis, como as disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, Biologia etc.)”, já a profissão do magistério caminhava no sentido contrário passava a ser exercida por professoras vistas com “carinhosas e dedicadas aos seus alunos”. Para trabalhar no magistério era requerida principalmente a capacidade de maternagem, de cuidado e de zelo, características naturalmente atribuídas ao feminino. Para Rabelo (2007), este aspecto de atribuição da maternagem às mulheres como condição de entrada e de permanência no magistério primário trouxe uma desqualificação e desvalorização do trabalho da mulher. Para a autora (RABELO, 2007), a associação entre qualidades maternas e profissões que envolvem cuidado, tais como a enfermagem e a educação, reforçavam esse desprestígio profissional e a desvalorização do trabalho feminino. Além da restrição da profissão, as mulheres de certa forma foram confinadas à carreira do magistério. Praticamente não existia uma ascensão profissional e nestes casos, uma vez que as mulheres optassem pela docência, continuariam na profissão por um período indeterminado. Rabelo (2007) defende este ponto de vista e afirma que

Isso acontecia porque quem cursava o normal não podia ter acesso aos cursos superiores. Desta forma, as mulheres (que já eram maioria nessa área) destes cursos não podiam aumentar seu estudo e, assim, tinham que continuar no magistério. Após a década de 1940 abriu-se novos caminhos para alguns cursos de filosofia e, depois de 1953, estendeu-se a permissão aos demais cursos superiores (RABELO, 2007, p. 53).

Mesmo com a desvalorização do magistério, a entrada na carreira docente tinha sentidos diversos, dependendo da origem social da professora: fonte de renda, ascensão social, afirmação feminina, "conquista de status e de prestígio", tanto para mulheres mais pobres quanto para mulheres de classe média. As mulheres que possuíam alguma condição financeira melhor optavam pelos estudos e pela carreira na docência. Dentre as profissões que passaram a exercer, o magistério era a que lhes dava maior prestígio. Existia o caso também de mulheres que realizavam a opção de estudos pelo magistério mas não ambicionavam a profissão. O objetivo maior seria a preparação para o lar e a vida em família (NASCIMENTO, 2011). De qualquer forma, a entrada no magistério expressou um processo de luta e de

conquista das mulheres. É bem verdade que algumas mulheres posteriormente formaram-se em medicina, odontologia, engenharia e direito.

Outras mulheres que não possuíam estudo geralmente trabalhavam como costureiras, parteiras ou até mesmo governantas (ALMEIDA, 1998). Nascimento (2011) descreve também que existiam moças provenientes de famílias modestas que conseguiram estudar e se formar para lecionar no magistério primário. Para a autora (NASCIMENTO, 2011), estas passaram a abraçar mais a profissão por não possuírem condições financeiras de dedicação exclusiva ao lar.

Rabelo (2007) reforça o discurso de Nascimento (2011) ao afirmar que algumas mulheres que começaram a abraçar o magistério na segunda década do século XX provinham de famílias cuja situação financeira era mais precária, sobretudo as órfãs. No entanto, o magistério também abrigava mulheres da classe média. A verdade é que todas necessitavam trabalhar e cada uma buscou um trabalho conforme as suas condições e possibilidades.

Outro detalhe importante é que geralmente as alunas de melhor desempenho escolar, dentre aquelas que possuíam uma condição financeira melhor, é quem buscavam o curso de normalista. Segundo Gouveia (1970) *apud* Nascimento (2011) algumas destas mulheres sequer chegavam a exercer a profissão, pois almejavam apenas uma preparação para o lar e para a vida em família. As futuras professoras do magistério geralmente não estavam entre as melhores alunas, mas sim, entre aquelas que possuíam um status acadêmico inferior (NASCIMENTO, 2011).

A presença feminina no magistério primário não foi apenas um ideário imaginário da sociedade no início do século XX. Ela foi também um processo de institucionalização do campo através de normas e regulamentos presentes em algumas instituições conforme observa Faria Filho (2005):

O regulamento estabelece a preferência da professora para o ensino primário – é o meio de abrir à mulher mineira uma carreira digna e proporcionar-lhe ensejo de útil à pátria. A mulher melhor compreende e cultiva o caráter infantil, e a professora competente é mais apta para a educação sem corrupções do coração e sem degradações do caráter. Acresce que a professora com mais facilidade sujeita-se aos reduzidos vencimentos com que o Estado pode remunerar o seu professorado” (MINAS GERAIS *apud* FARIA FILHO, 2005, p. 183 e 184).

Este regulamento de 1906, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, mostra as contradições desse processo de inserção das mulheres no magistério primário. De um lado, um discurso retórico da "utilidade" das mulheres à pátria como aquelas que seriam capazes de educar sem degradar o caráter e sem corromper os corações. De outro, a subalternização das

mulheres quando o regulamento afirma que elas aceitariam com docilidade os "reduzidos vencimentos" pagos pelo Estado a seu professorado.

Durante este processo de institucionalização e de precarização do magistério primário percebemos um maior movimento da entrada das mulheres na docência, e isso coincidiu com a saída dos homens desta etapa da educação. Diversos fatores contribuíram para este quadro e obviamente diversas interpretações teóricas. Duas vertentes históricas analisam este momento da educação: a primeira pressupõe que o processo de precarização decorre da feminização do magistério; a outra vertente entende o controle estatal como principal incentivador.

Pesquisadores como Apple (1988) e Rabelo (2007) defendem que a proletarização da docência ocorreu paralelamente à inserção das mulheres no magistério primário imbricadas pelo conceito de maternagem. Tais autores acreditam que a docência foi se desvalorizando à medida que o magistério foi se tornando mais feminizado. Catani (1997) *apud* Rabelo (2007) relata que os homens não estavam propensos a receber salários menores e, portanto, as mulheres eram as mais adequadas a exercer a função, uma vez que deveriam trabalhar por amor e vocação. Para estes autores o caráter de missão e vocação foi fundamental para a desvalorização da docência, uma vez que as habilidades técnicas e profissionais foram colocadas em segundo plano.

Rabelo (2007) pontua que o salário que já era pequeno poderia ser menor ainda, uma vez que as mulheres não seriam as principais responsáveis pelo sustento familiar. O salário que elas poderiam receber serviria de complemento ao salário do provedor da casa. Demartini e Antunes (1993) *apud* Rabelo (2007) também compartilham da mesma ideia ao confirmar que o processo de feminização do magistério foi acentuado por diferenças salariais às quais as mulheres não tiveram outra opção senão aceitar o que lhes era proposto.

Para outros pesquisadores e pesquisadoras, tais como Nascimento (2011) e Rabelo (2007), durante o período de industrialização no Brasil, e a implantação do capitalismo por volta do século XIX, começou a se despontar certo desinteresse dos homens pelo magistério primário. O desinteresse não ocorreu somente pela presença feminina, mas por outros fatores que também foram decisivos para a mudança de profissão. Um dos motivos para a tomada desta decisão foram os baixos salários, onde muitos homens resolveram abandonar a profissão. Se a carência de professores já começava a se despontar, a chegada das mulheres ao campo da educação seria uma das soluções encontradas para sanar a carência de mão de obra qualificada. Outro fator apontado pela autora foi a estatização da educação, que, segundo ela, não interessava aos homens. Eles teriam que se preparar melhor para exercer um cargo para o qual estavam perdendo o interesse.

Para Oliveira (2015), a precarização do magistério precede à feminização do trabalho docente, e para ela outras oportunidades de trabalho mais interessantes e desafiadoras levaram alguns homens a abandonar o magistério primário. Contudo, um dos motivos mais acirrados e que contribuíram para a saída do homem do magistério primário foram os discursos ideológicos que abordavam que aquele espaço era um lugar específico e destinado às mulheres.

Almeida (1998) questiona o discurso de alguns pesquisadores que demonstram em seus estudos que os homens teriam ‘abdicado’ do magistério primário a favor das mulheres. Para a autora (ALMEIDA, 1998), foram diversos fatores que levaram os homens a tomar este posicionamento

A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significa perda de um espaço profissional. Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se com uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Nascimento (2011) defende as mesmas ideias de Almeida (1998). Para a pesquisadora, as décadas finais do século XIX foram marcadas por este movimento. No entanto, a saída dos homens do magistério básico para exercer outras profissões não correspondia necessariamente ao abandono do magistério.

Se houve resistência por parte dos homens, houve também luta por parte das mulheres para concretizar a conquista da docência. Elas lutaram por estar ali e ainda lutam pela permanência, pela profissionalização e por melhores condições de trabalho. A afetividade e o cuidado que foram a elas atribuídas em nada tem a ver com uma suposta passividade das mulheres no processo de profissionalização docente.

Além da discussão sobre a precarização do trabalho docente no magistério primário que é de suma importância, devemos perceber a riqueza que significou a entrada das mulheres na docência. Este movimento reordenou os conceitos sobre escola, educação, crianças, cuidado, espaços escolares, currículos, mulheres e homens.

Necessitamos urgentemente rever alguns conceitos que desqualificam o papel da mulher frente à sua ocupação na docência. Reforçar essas ideias que são na verdade preconceituosas só alimenta ainda mais o jogo perverso e opressor que foi imputado à presença feminina na educação, e contribuem para a permanência de resquícios do patriarcalismo e da dominação sexista.

2.3 O predomínio do gênero feminino na educação básica, o feminismo e as relações de gênero

O termo *feminização do magistério* se dá no momento em que o magistério primário passa a ser constituído e ocupado massivamente pela presença feminina (NASCIMENTO, 2011).

Oliveira (2015) diferencia o termo feminização e feminilização do magistério. Para a autora (OLIVEIRA, 2015), a feminização está pautada nas transformações ocorridas no magistério primário devido a presença das mulheres e se tornou possível devido as concepções de missão, vocação e determinismos biológicos. Desta forma a feminização corresponde ao processo quantitativo realizado pelas mulheres que agregaram novos significados à profissão. A feminilização seria então o aumento sob forma estatística da presença do sexo feminino na docência, correspondendo assim aos valores quantitativos. Para Almeida (1998), o processo de feminização e feminilização do magistério inicia-se após a primeira metade do século XIX vindo a se consolidar no decorrer do próprio século. Após a Proclamação da República este movimento já teria passado pelo processo de consolidação.

Para Nascimento (2011), o termo feminização do magistério surgiu para proporcionar maior visibilidade ao movimento que vinha acontecendo pelo mundo afora a respeito da entrada das mulheres na educação, passando por um processo de substituição da presença dos homens professores. Para a autora (NASCIMENTO, 2011), os principais responsáveis por esta nova nomenclatura foram as escolas normais associadas a um saber médico no final do século XIX. A feminização foi então um processo político e social, estruturado em legislações, relatórios, depoimentos e sobretudo na efetivação e fixação da mulher na docência do magistério primário.

O magistério primário, embora marcado pela presença feminina durante um bom período, foi praticamente administrado por homens. O dever das mulheres foi apenas o de lecionar, e a gestão da educação passava pela liderança masculina. Essa liderança masculina na gestão, mesmo com a predominância feminina no magistério primário reforçou a posição das mulheres num “plano secundário, perpetuando a submissão existente na sociedade” (RABELO, 2007, p. 52).

O trabalho de Louro (1997) caminha nesse sentido ao demonstrar que a escola tem sido um lugar da prática docente feminina. No entanto, segundo a autora (LOURO, 1997), vai mais além ao afirmar que “a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse *conhecimento* foi historicamente produzido por homens” (LOURO,

1997, p.89). Percebe-se, portanto, a escola foi no passado e continua sendo no presente um lugar de lutas e de disputas muitas vezes veladas de representações de gênero. Louro (1997, p.89) aponta que “a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Ao refletirmos sobre as relações de gênero na escola, abrimos espaços para questionarmos as práticas sociais construtoras das relações de poder que, vez por outra, favorecem certos discursos presentes na sociedade e/ou omitem outros. Por isso, devemos refletir sobre a predominância quantitativa e qualitativa das mulheres no campo educacional.

Para Oliveira (2015) a feminização e feminilização do magistério não ocorreu de forma “natural”. A entrada maciça das mulheres no ambiente escolar ocorre em um processo histórico em que se busca gerar uma nova sociedade, mais civilizada, para se pretender adequar aos novos comportamentos ocidentais. Por isso, é preciso situar a feminização/feminilização do magistério num contexto mais amplo de conquista de direitos que se inicia na segunda metade do século XIX e se amplia durante o século XX⁷. Filho et al *apud* Oliveira (2015) aponta que a mudança no perfil do magistério se deve, dentre outras coisas,

[...] às alterações na estrutura da ocupação e no mercado de trabalho, com permanência da condição subalterna da mulher; a incrementação no processo de escolarização, com aumento da matrícula de meninas; as mudanças nas mentalidades e representações, que aproximam o magistério do lar; e o protagonismo feminino na ocupação de um emergente mercado de trabalho (FILHO et al *apud* Oliveira, 2015, p.3).

O processo histórico da feminização do magistério trouxe posteriormente alguns avanços consideráveis para as mulheres como salário e jornada de trabalhos compatíveis aos dos homens, aposentadoria após 25 anos de serviço e licença maternidade (FARIA FILHO, 2005). Paralelamente percebemos que o aumento da presença feminina do magistério primário trouxe, como consequência, o afastamento dos homens professores dessa etapa da educação básica.

⁷ Conforme demonstra Soares (2005), "a democracia, o sufrágio universal, o voto feminino, a sindicalização, a escola, a imprensa são alguns exemplos de conquistas do século XIX, que foram consolidadas no século XX. O *Welfare State* - Estado do Bem Estar Social - foi uma resposta capitalista às demandas sociais agudizadas com a crescente industrialização, o imperialismo e o totalitarismo (Faleiros, 1986, pp. 19-28). As revoluções comunistas e socialistas colocaram em xeque um tipo de capitalismo selvagem, intransigente e autoritário. O movimento internacional dos trabalhadores, exigindo justiça e igualdade social, “tornou possível” o Estado do bem-estar social. O “capitalismo humanizado” foi, assim, o resultado histórico das duras críticas feitas por Karl Marx ao capitalismo e das experiências históricas do socialismo real" (SOARES, 2005, p. 31).

Não podemos afirmar que o processo de feminização do magistério, conforme definições de Oliveira (2015), esteve ligado apenas ao aumento quantitativo das mulheres na educação primária. Existe um contexto e uma construção sociocultural que nos indica que a feminização do magistério esteve associada às características femininas como a maternagem e o cuidado (RABELO, 2007). O certo é que as mulheres feminizaram o magistério e a escola também contribuiu para este processo, uma vez que ela legitimava as práticas femininas. Louro (1997) afirma que

Se as diferentes instituições e práticas sociais são construídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente fabricam os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições *têm* gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola? (LOURO, 1997, p.88).

Para Louro (1997) a escola é feminina, cercada por concepções tradicionais do feminino como o cuidar, o lugar de atuação da mulher, a vigilância e educação dos bons costumes. Louro (1997, p. 88) descreve que o discurso pedagógico presente na maioria das escolas reforça que "as relações e práticas escolares devem se aproximar das relações familiares", isto é, as mulheres possuem uma larga experiência no cuidado de seus filhos e familiares. Portanto, elas seriam as mais indicadas para trabalharem na educação das crianças pequenas.

O registro da presença feminina no campo da educação dialoga com as principais mudanças socioeconômicas ocorridas em fins do século XIX e início do século XX. Com o advento dos regimes republicanos, combinado com outros fatores como, por exemplo, a crescente e acelerada urbanização, a industrialização, e as duas grandes guerras, houve uma mudança significativa na mentalidade ocidental a respeito do papel social das mulheres (NASCIMENTO, 2011; RABELO, 2007).

Neste contexto, surgem as primeiras reivindicações do movimento feminista, principalmente nos Estados Unidos e Europa. Este movimento alertava para a opressão vivida pelas mulheres, a desigualdade social em que estavam inseridas e reivindicava o direito ao voto, à educação e à profissionalização (ALMEIDA, 1998).

Assim, é praticamente impossível falar do processo de feminização do magistério primário sem relacioná-lo ao movimento feminista e, conseqüentemente, às relações de gênero. Se percebermos bem, tanto o feminismo quanto as relações de gênero permeiam todo o nosso discurso. Eles estão presentes nas entrelinhas, nas citações, nas definições pedagógicas e são eles que proporcionarão políticas públicas capazes de satisfazer as

necessidades prioritárias para construção de uma educação mais justa para alunos e profissionais (ALMEIDA, 1998).

Para Garcia (2011)

O termo *feminismo* foi primeiro empregado nos Estados Unidos por volta de 1911, quando escritores, homens e mulheres, começam a usá-los no lugar das expressões utilizadas no século XIX tais como *movimento das mulheres* e *problemas das mulheres*, para descrever *um novo movimento na longa história das lutas pelos direitos e liberdades das mulheres*. Esse novo feminismo visava ir além do sufrágio e de campanhas pela moral e pureza social buscando uma determinação intelectual, política e sexual. O objetivo das feministas americanas era um equilíbrio entre as necessidades de amor e de realização, individual e política, o que parecia algo muito difícil de conseguir. Em sentido amplo, pode-se afirmar que sempre as mulheres - individual ou coletivamente - criticam o destino injusto e muitas vezes amargo que o patriarcado lhes impôs e reivindicam seus direitos por uma vida mais justa estamos diante de uma ação feminista (GARCIA, 2011, p. 12 e 13)

Para a autora (GARCIA, 2011) o feminismo se torna uma ferramenta capaz de fomentar a consciência das mulheres frente aos mecanismos de opressão advindos do patriarcalismo. Esta tomada de consciência forneceu estratégias para se buscar a liberdade social, do seu corpo e do seu sexo. Desta forma o feminismo acabou se tornando numa filosofia política e ao mesmo tempo um movimento social.

Teles (1999) define o feminismo como

[...] uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres. Essa opressão se manifesta tanto a nível das estruturas como das superestruturas (ideologia, cultura e política). Assume formas diversas conforme as classes e camadas sociais, nos diferentes grupos e culturas étnicos e culturas. Em seu significado mais amplo, o feminismo é um movimento político. Questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre as outras. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal (TELES, 1999, p. 10).

A importância do movimento feminista para nossa pesquisa se dá na forma como o movimento se organizou e estabeleceu seus ideais objetivando a libertação da mulher de uma submissão forçada. Desta forma milhares de mulheres ao redor do mundo conseguiram vencer a intolerância, os abusos, as opressões e principalmente as atitudes e valores presentes no patriarcalismo (ALMEIDA, 1998; GARCIA, 2011; TELES, 1999).

As teorias feministas estiveram sempre presentes nas lutas pela emancipação da mulher, nas lutas pela igualdade à educação e pela profissionalização. O movimento feminista nos ajudou a entender os conceitos de *público* e *privado* e como eles estão relacionados com as mudanças ocorridas no magistério primário (GARCIA, 2011; TELES, 1999).

Homens e mulheres sempre receberam uma educação diferenciada, quer seja na escola, na família ou até mesmo na própria sociedade. A educação feminina durante muitos anos as impeliu para o ambiente privado. Desde o início do Brasil Colônia o espaço das mulheres sempre foi reservado à vida familiar, ao espaço doméstico, à maternagem e à reclusão. Os homens, por outro lado, foram destinados ao público, ao externo. Estudar, trabalhar fora, viajar, conhecer outras realidades, governar e liderar (ALMEIDA, 1998; GARCIA, 2011; TELES, 1999).

Não era do interesse do Estado que as mulheres tivessem acesso à educação. Nascimento (2011) descreve que as mulheres, antes de conquistar o acesso ao magistério primário não tinham conhecimento dos ambientes e processos formais do trabalho realizado na esfera da vida pública, uma vez que toda sua formação esteve voltada para os espaços domésticos e, que na verdade, significavam exatamente o avesso do trabalho público. Para a autora (NASCIMENTO, 2011) a oferta de trabalho nos espaços públicos exigia uma formação mais técnica, racional, com aspectos organizacionais, que eram qualidades atribuídas aos homens. Ao trabalho doméstico, considerado como espaço privado, era necessário ter instinto, e atributos considerados femininos como o cuidado, o carinho e o zelo.

Uma das principais características do patriarcalismo foi restringir a presença da mulher na esfera privada, a vida pública da mulher se limitava em frequentar e participar das atividades da igreja (RABELO, 2007). O movimento feminista lutou arduamente contra as restrições destinadas a mulher considerada como objeto de posse masculina e mera reprodutora, condição necessária para a permanência do *status quo*. Os homens detinham o poder sobre a mulher, sobre suas atitudes e sobre o seu corpo (GARCIA, 2011; TELES, 1999).

O caráter doméstico que até então era destinado às mulheres passou a ser questionado e combatido sistematicamente pelos primeiros movimentos feministas. No Brasil não foi diferente, mesmo que tardiamente o movimento feminista brasileiro começou a tomar formas consistentes em São Paulo e no Rio de Janeiro (TELES, 1999).

A formação da subjetividade de homens e mulheres tem sido processada de maneira diferenciada e perpassa a educação familiar, àquela recebida na sociedade e nas escolas. Oliveira (2015) descreve que as Escolas Normais que tinham como princípio abrir os espaços públicos para as mulheres em certos momentos alimentavam as diferenças subjetivas da criação de homens e mulheres. Para a autora (OLIVEIRA, 2015) o Estado criou as Escolas Normais com objetivos de escolarização de massas, mas no dia-a-dia as práticas educacionais estavam marcadas também por atitudes de controle da nova composição do corpo docente.

Obviamente estas mudanças não estavam restritas às condições apenas das mulheres e ao campo educacional. O movimento feminista possuía em seu escopo reivindicações em torno da igualdade de direitos civis entre homens e mulheres, brancos e negros, surgimento de movimentos sociais e de gêneros, construindo assim uma nova concepção de democracia onde o voto, a educação e o trabalho passaram a se tornar temas pertinentes (GARCIA, 2011; TELES, 1999).

Para Soares (2015), a conquista do direito das crianças e de suas famílias a um atendimento educacional de qualidade em instituições de Educação Infantil é parte desse movimento mais amplo de luta das mulheres por direitos durante o século XX e que se consolida em nossa legislação.

As lutas “pró-creches” contribuíram para alterar o paradigma do atendimento educacional às crianças pequenas e para a ampliação da oferta de vagas na rede pública de ensino. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996, a Educação Infantil deixa de ser vista como um favor concedido aos mais pobres e passa a ser considerada como um direito das crianças de todas as classes sociais. A noção de direito público subjetivo que orienta a nossa legislação educacional vem substituindo paulatinamente a noção de assistencialismo na creche e o sentido propedêutico da pré-escola. (SOARES, 2015, p. 513).

Esse processo de conquista e de ampliação dos direitos é cada vez mais assumido por diferentes movimentos, grupos e classes sociais em diferentes Regiões e cidades brasileiras. É isso que abordaremos na próxima seção desse trabalho.

2.4 A Educação Infantil em Belo Horizonte e a presença dos homens professores

O trabalho de Ramos (2011) mostra que em meados da década de 1970 e início da década de 1980 surgem em diversas regiões brasileiras movimentos de mães trabalhadoras, em conjunto com outras instituições e associações, reivindicando a construção e consolidação de novos espaços que pudessem oferecer o cuidado e educação para crianças de zero a seis anos de idade. Essa demanda surge quando as mulheres passaram a conquistar novos campos de trabalho e, portanto, não dispunham de um lugar adequado para colocarem seus filhos no período em que elas estivessem trabalhando.

Silva (2002), *apud* Ramos (2011), analisa os primeiros movimentos em torno do reconhecimento e a valorização daqueles que trabalham com as crianças pequenas, sinalizando e indicando a profissionalização da Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte. Nesse processo, alguns bairros da região industrial da cidade tiveram papel

preponderante. A demanda surge, inclusive, diante de impasses relacionados ao crescente número de repetências e evasão escolar nas séries iniciais das escolas públicas. Dessa forma, a comunidade local passa a mobilizar a população no sentido de organizarem pré-escolas comunitárias para servirem de "reforço e de preparação" para o ingresso no Ensino Fundamental. Tais movimentos passam com o tempo a ganhar corpo e engrossam as reivindicações para as ampliações das creches em número e em período integral.

Vieira *apud* Pinto (2009), comenta que os direitos à Educação Infantil no Brasil passam a se firmar na década de 1980 nas instituições educacionais, nos sistemas escolares e em outros âmbitos das esferas de governo, sendo que o gênero feminino predomina amplamente entre as profissionais que trabalham e militam nessa primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Ramos e Xavier (2012), não foram encontrados registros da presença de homens na Educação Infantil em Belo Horizonte desde 1957, ano em que se dá início a oferta da Educação Infantil nos equipamentos públicos municipais da região metropolitana de Belo Horizonte. Somente em 2003 é que se percebe a inserção de homens na carreira docente de Educador Infantil nas Unidades Municipais de Educação Infantil.

As *pré-escolas e creches*⁸ iniciaram suas atividades com o corpo docente predominantemente do sexo feminino. Em Belo Horizonte a presença do sexo masculino na Educação Infantil passa a ser notada após a realização dos primeiros concursos públicos das instituições municipais de Educação Infantil, realizados durante os anos de 2003, 2008 e 2013. No primeiro concurso realizado em 2003 foram registrados quatorze educadores do sexo masculino lotados nas Umeis. Ramos (2011), ao analisar o perfil dos novos educadores na Educação Infantil aponta alguns dados relevantes em relação aos quatorze educadores: a) apesar do edital do concurso exigir apenas a formação em nível médio, dos doze professores lotados na Educação Infantil e dois lotados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, treze possuíam curso superior e somente um a formação em magistério; b) foi registrada a presença de apenas um docente nos berçários trabalhando na faixa etária dos quatro a dez meses; c) dos doze docentes lotados na Educação Infantil seis foram trabalhar como professores de apoio e um como coordenador pedagógico; d) somente quatro foram trabalhar como professores referência na Educação Infantil; e) os dois professores dos anos iniciais trabalhavam como apoio.

⁸ Inicialmente as creches eram consideradas instituições públicas de cunho assistencial e social que, durante o dia, abrigavam e alimentavam crianças, geralmente pobres e de pouca idade, cujos pais eram carentes e/ou trabalhavam fora. As pré-escolas eram consideradas cursos de iniciação escolar oferecidos às crianças pequenas, menores de sete anos, cujo objetivo era prepará-las, através de jogos, atividades lúdicas e artísticas, para o ingresso do Ensino Fundamental.

Segundo dados da SMED/BH⁹, no ano de 2015 as Umeis de Belo Horizonte contavam em seu quadro de profissionais com vinte professores atuando como docentes e com dois atuando como vice-diretores. Desde a entrada dos homens professores nas Umeis em 2004 até o ano 2015¹⁰, treze professores solicitaram o desligamento do cargo e um não entrou em exercício.

No mesmo documento a SMED/BH informa a presença de quatro homens atuando como Auxiliar de Apoio à Educação Infantil. Esta função, criada recentemente, é exercida por funcionários selecionados e contratados pelo Caixa Escolar. Para exercer esta função, os (as) candidatos (as) devem ter mais de vinte e um anos, ter completado o Ensino Médio e não possuir nenhuma formação em Magistério. A sua função dentro das Umeis é auxiliar os docentes que trabalham com crianças de zero a dois anos nas tarefas diárias, dentro e fora da sala de aula. Em hipótese alguma, estes profissionais podem substituir o Professor para a Educação Infantil. Mesmo com as duras críticas à criação desse "novo cargo" nas Umeis, a Secretaria Municipal de Educação justifica que esta função foi criada a partir de uma demanda dos professores, coordenadores e diretores das instituições da rede.

QUADRO 01

Distribuição Dos Homens Professores na Região Metropolitana de Belo Horizonte em 2015

DISTRIBUIÇÃO DOS HOMENS PROFESSORES NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE				
REGIONAL	AUXILIAR DE APOIO EM 2015	PROFESSORES EM EXERCÍCIO EM 2015	VICE-DIRETOR EM 2015	PROFESSORES DESLIGADOS DE 2004 A 2015
BARREIRO		4		3
CENTRO-SUL	1	2		3
LESTE		2		3
NORDESTE	1	1		2
NOROESTE	1			
NORTE		4		
OESTE	1		1	1
PAMPULHA		4		1
VENDA NOVA		3	1	
TOTAL	4	20	2	13*

** Treze professores foram desligados neste período e um não entrou em exercício.*

⁹ Comunicado SMED/SMPS/0806-2015. Estatística/GPLI; GERPES/GEOE, em 11/06/2015.

¹⁰ Comunicado SMED/SMPS/0806-2015. SMARH/SMPL/Posição, em 26/05/2015.

Segundo dados da GEOE¹¹ a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte possuía, no ano de 2015, cento e quatro Umeis em funcionamento; treze Escolas Municipais de Educação Infantil e dezesseis escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. As Umeis possuíam um total de 4.629 docentes em exercício. Desta forma, os vinte homens professores em exercício nas Umeis correspondiam a 0,4% dos docentes.

Ramos e Xavier (2012) apontam um levantamento do INEP (2007) constatando que, no ano da referida pesquisa somente 3,4% dos professores de todo o Brasil correspondiam ao sexo masculino nas instituições de Educação Infantil. No ano seguinte, em 2008, o próprio INEP realizou uma nova pesquisa no Brasil relatando que a educação básica brasileira era formada por 1.998.161 professores. Destes, 1.621.318 eram do sexo feminino o que representa 81% do total dos professores na Educação Básica. Foi observado que na Educação Infantil que apenas 3% dos docentes eram do sexo masculino. Ramik (2011), através do 'Portal Todos pela Educação' relata que para cada dez professores da educação básica oito são mulheres. Proporções semelhantes são observadas em estudos realizados na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Ramos (2011) mostra em seu trabalho que, segundo a SMED/BH, dos 1.837 educadores concursados para o cargo de Educador Infantil que estavam em exercício em 2010, apenas 0,76% eram do sexo masculino.

A pesquisa de Pinto (2009) mostra como vem ocorrendo a evolução das matrículas na Educação Infantil.

Registram-se, no Brasil, 6.719.261 de matrículas na educação infantil, sendo 1.751.736 em creche e 4.967.525 na pré-escola, segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica MEC/INEP, 2008. As redes municipais respondem por 72,6% do total de matrículas e as escolas privadas por 25,7%. A participação das escolas estaduais é irrisória nessa etapa da educação básica. A creche registrou aumento de matrículas em 2008, quando comparada com 2007, na ordem de 11%, passando de 1,5 milhões para mais de 1,7 milhões de matrículas. Esse crescimento pode estar associado à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁵ que, a partir de 2007, ampliou a abrangência do financiamento para essa etapa da educação básica. As redes municipais ofereceram 64,8% das matrículas em creches e a rede privada 34,7%, mantendo as mesmas proporções observadas em 2007 (MEC/INEP *apud* PINTO, 2009, p. 30 e 31).

O tema presença/ausência de homens na docência da Educação Infantil nos últimos anos tem se tornado cada vez mais significativo nas Instituições que atendem as crianças pequenas e nas pesquisas acadêmicas. O que representa, atualmente, este interesse dos homens pela

¹¹ Dados informados por Mayrce Terezinha da Silva Freitas. Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED. Fonte: GEOE em 22/06/2015.

Educação Infantil? Quais as dificuldades enfrentadas no dia a dia por estes docentes na relação com a comunidade escolar? Para a SMED/BH um dos motivos desta procura se dá no momento em que há um crescente movimento de profissionalização da Educação Infantil no Brasil. Por outro lado, conforme a literatura evidencia, a presença/ausência dos homens na Educação Infantil está marcada por representações sociais e de poder.

Para o senso comum, embasado nas concepções patriarcais, é preciso que homens e mulheres se ajustem aos papéis socialmente construídos para a preservação do *status quo*. As tensões passam a surgir quando alguém ousa romper com essas construções sociais, e, quando isso acontece, o rompante é tratado como o diferente e anormal, uma vez que a sociedade absorve os papéis sociais como algo natural que faz parte da própria existência humana (GARCIA, 2011; TELES, 1999).

Quando alguém do sexo masculino ocupa um lugar que, tradicionalmente, deveria ser ocupado por alguém do gênero feminino, no caso a Educação Infantil, ele passa a gerar inquietações e estranhamentos ao questionar na prática os códigos sociais construídos historicamente. Para Gomes (2008), o conflito nas relações de gênero é o primeiro campo no qual o poder passa a se articular. O entendimento das razões para esse tipo de restrições à presença do sexo masculino na Educação Infantil é de fundamental importância para impulsionar a implantação de políticas públicas que promovam a discussão sobre as relações de gênero e para o fortalecimento de um movimento de ressignificação dos papéis de homens e de mulheres na educação das crianças pequenas.

Para discutir e analisar este movimento, Sayão (2005) buscou compreender as narrativas e trajetórias de profissionais do sexo masculino da Educação Infantil. Ela analisou diferentes aspectos que envolvem a questão bem como o contexto de escolha desta profissão, a trajetória de formação desses sujeitos, seus percursos profissionais e as relações de gêneros marcantes neste processo. Para Sayão (2005), a escolha do curso de formação destes profissionais estava marcada pela influência da família ou professoras durante o Ensino Fundamental, pelo gosto pela profissão e pela tentativa de ascensão na carreira.

Diversos pesquisadores, como por exemplo, Abreu (2003), Araújo (2006) e Carvalho (2007), Costa (2007), Ferreira (2008), Lima (2008), Louro (1997), Ramos (2011), Sayão (2005), Sousa (2011) e Viana (2001/02) dedicaram suas pesquisas para entender melhor quem são e como atuam estes *homens, numa função tradicionalmente definida como função do gênero feminino*. Para eles a inserção de homens nas atividades de educação e de cuidado de crianças pequenas é marcada por preconceitos, deslocamentos do poder hegemônico, suspeitas sobre a sexualidade e moralidade destes novos docentes, maior vigilância nas

práticas educativas destes profissionais, principalmente no cuidado/higiene das crianças, estranhamento da comunidade escolar, interdições e rechaçamentos.

Gomes (2008), em seu livro intitulado *Sexualidade Masculina, Gênero e Saúde*, mostra como são construídos em nossa sociedade os espaços reservados às mulheres e aos homens. Para o autor (GOMES, 2008), a criação do ‘masculino’ ocorre por oposição ao ‘feminino’. Ideias binárias estão presentes na própria construção dos gêneros fortalecendo assim as diferenças sexuais onde o homem quase sempre visto como ativo e a mulher passiva, o homem bruto e a mulher dócil, o homem viril e a mulher frágil, o homem provedor e a mulher cuidadora, como tantos outros. A construção e fixação de papéis sociais do ‘masculino’ e do ‘feminino’ passam a determinar o que é ser homem e o que é ser mulher, materializando os corpos numa prática de relações de poder, demarcação de espaços, controle, dominação e docilização dos corpos.

Ramos e Xavier (2012) apontam os sentimentos de algumas comunidades escolares pesquisadas nas quais existiam a presença do sexo masculino entre os profissionais da Educação Infantil. Foram realizadas discussões com grupos de pais, mães e parentes das crianças. No arcabouço imaginário dessas comunidades só existiam dois tipos de homens na Educação Infantil, os homossexuais e os pervertidos sexualmente, pois era inconcebível um *homem normal* assumir um lugar fixado historicamente e socialmente ao sexo feminino.

A partir da presença/ausência masculina nas instituições de Educação Infantil começaram a surgir algumas indagações: por que poucos homens estão trabalhando na Educação Infantil? Como a Educação Infantil se tornou um espaço de gênero feminino? É possível melhorar este quadro? O que tem levado alguns homens a atuarem no cuidado e na educação das crianças pequenas?

Quando estas perguntas surgem, o tema *relações de gênero* na docência da Educação Infantil passa a ter destaque em algumas pesquisas de pós-graduação. Este *lugar*, que outrora fora outorgado às mulheres por possuírem um chamado “dom natural” ou “vocação”, agora começa a receber uma presença masculina que aparentemente está fora do seu contexto e realidade. Revigoram então as discussões sobre as relações de gênero na Educação Infantil. Que *lugar* é este reservado às mulheres? Quais são os *lugares* destinados aos homens? Existem *lugares* e postos de trabalho para homens e para mulheres?

Estudos que abordam as questões de gênero, tais como Almeida (1996; 1998), Catani *et al* (1997), Carvalho (1999), Garcia (2011), Teles (1999) discutem certos determinismos biológicos e/ou culturais arraigados na sociedade, como por exemplo, o de que existe um *lugar privado* destinado às mulheres *versus* um *lugar público* que é destinado aos homens. A

aproximação dos homens com a Educação Infantil, lugar outrora "reservado" às mulheres, torna-se numa nova modalidade de conhecimento e pesquisa. Por que a presença de homens nesses espaços assusta tanto? Para responder a tal pergunta precisamos tratar, principalmente, como os conceitos de “sexo”, “sexualidades”, “gêneros” e “masculinidades” são construídos nas diversas sociedades.

Aqui surge a nossa problematização propriamente dita: *Homens, numa função tradicionalmente de gênero feminino*. Qual será o caráter relacional do gênero diante das práticas cuidadoras/educadoras realizadas por homens na educação de crianças pequenas?

Reconhecer a dimensão relacional do gênero possibilita desconstruir principalmente os argumentos culpabilizantes em relação ao masculino, que demarcam o discurso de parte do movimento feminista e que ainda se faz presente, direta ou indiretamente, nas produções acadêmicas contemporâneas. Ao invés de procurar os culpados, é necessário identificar como se dá a relação, gerando menos sofrimento individual e possibilitando efetivamente transformações no âmbito das relações sociais generificadas, ou seja, orientadas pelas desigualdades de gênero. (ARILHA, UNBEHAUM & MEDRADO, 1998, p.24)

Entender e perceber a discussão, a relevância e a realidade das diferenças de gênero na sociedade é fundamental para construirmos nossa compreensão sobre o assunto. As pesquisas têm mostrado que ainda hoje

[...] às mulheres cumprem uma parcela desproporcional em atividades relacionadas ao cuidado ao redor do mundo, incluindo trabalho doméstico e cuidado infantil, limitando assim o seu potencial para receber renda e perpetuando a desigualdade de renda entre homens e mulheres (BARKER, 2010, p. 129).

Carvalho e Covolan (2008) afirmam que a temática de gênero é proveniente da década de 80 e, que atualmente, elas estão voltadas para questões subjacentes às desigualdades sociais produzidas por um suposto determinismo biológico que na verdade são construções históricas e culturais. Estas noções de gênero estão impregnadas na sociedade como um todo, nas famílias, no trabalho e nas unidades de escolares de educação básica e de ensino superior.

A inserção de homens na educação e no *cuidado* de crianças pequenas vem sendo marcada por esta cristalização social do conceito de gênero. Estudos produzidos para delinear as percepções da comunidade escolar em relação a estes profissionais vêm apontando algumas restrições a este respeito. Ramos (2011) analisa que a prática destes professores vem sendo marcada por uma “vigilância” principalmente no que se refere às tarefas rotineiras relacionadas ao cuidado do corpo das crianças.

Ramos (2011) chega a cunhar um termo bastante utilizado neste período de inserção do professor na Educação Infantil que é o termo “período probatório”, isto é, além de passar pelo “período probatório” para ser efetivado no cargo para o qual o professor fora aprovado em concurso, o professor homem passa por um período ainda maior para comprovar se realmente ele está apto e qualificado para a profissão, sob os olhares vigilantes da comunidade escolar e das colegas professoras.

Ramos (2011) aponta que durante este período os professores homens passam por certa vigilância velada diante dos olhares da comunidade e dos demais profissionais da escola. O tema *homens fora do lugar* se faz presente a todo o tempo. Alguns professores relatam certa tendência consciente ou inconsciente de direcioná-los para outras funções como, por exemplo, o apoio pedagógico, a coordenação, a manutenção da escola e para outras atividades que são exercidas nos espaços abertos e visíveis, passíveis de serem observados e até vigiados.

No imaginário coletivo, que faz parte das discussões de gênero, a maioria da sociedade ainda acredita que o cuidado infantil deve ser uma atividade realizada pelas mulheres. Os homens, por serem “mais racionais”, deveriam se ocupar de *lugares* propícios como administração, organização e liderança. É difícil para a sociedade aceitar que um homem possa cuidar de uma criança, pois esta relação envolve corpos nus e toques que podem despertar os impulsos sexuais durante a ação. Mesmo dentro das famílias, o cuidado com as crianças em sua maior parte de tempo é realizado quase que exclusivamente pelas mulheres. Seria importante investigar as razões que levam o senso comum a associar tais impulsos apenas ao homem. A enorme violência contra as mulheres no Brasil é outra questão que deveria ser melhor estudada. Campos e Colaboradoras (1991) mostram que:

Referimo-nos à sensualidade que impregna a interação adulto-criança pequena, provinha tanto do contato corpo-a-corpo quanto da importância que assumem indicadores sensoriais: odores, temperatura, sons, etc. apesar de interdito, suspeitar a presença de desejos nessa relação, admite-se mais facilmente essa sensualidade na interação mulher-crianças que na homem-criança. É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse ou bloqueasse a erotização de suas interações com as crianças (CAMPOS et al, 1991, p. 55-54).

No trabalho realizado por Ramos (2011) percebemos na fala dos entrevistados quase que a mesma temática. Durante o “período probatório”, que pode levar anos, os professores estão dialogando constantemente com: o medo da comunidade escolar em deixar as crianças sozinhas com os professores, principalmente as meninas; o medo de o professor ser um pedófilo; a crença de que eles estão *deslocados profissionalmente*; a fala de que eles

não são “homens de verdade”, caso contrário estariam em outras profissões; e a dúvida sobre a opção sexual dos professores que pode “influenciar” negativamente as crianças.

3. AS PRÁTICAS SOCIAIS DO CUIDADO

Conforme estamos argumentando nessa dissertação, consideramos que a compreensão do lugar dos homens professores nas instituições de Educação Infantil e a análise das atividades de cuidado e de educação desenvolvidas por eles, sobretudo no berçário, não podem ser dissociadas das discussões apresentadas no capítulo anterior desse trabalho que analisou o patriarcalismo da sociedade brasileira que ainda se manifesta no contexto educacional afetando a maneira que homens e mulheres assumem posições nas esferas privadas e públicas. Para isso, é sempre pertinente questionar os sentidos e os significados que atribuímos à maternidade, à paternidade, às instituições de Educação Infantil considerando o conservadorismo ainda presente na vida social entre nós.

É a partir disso que apresentamos nesse capítulo algumas reflexões sobre o cuidado e a ética do cuidado na vida familiar e na vida profissional para problematizar a posição assumida pelas comunidades escolares em relação às práticas sociais de cuidado assumidas pelos professores homens nas Umeis na cidade de Belo Horizonte. Se o cuidado é atribuição feminina e a Educação Infantil é lugar de atuação profissional das mulheres, como admitir e valorizar a entrada dos professores homens via concurso público, nesse lugar para assumir atividades de cuidado? Abordaremos a seguir um pouco dessas questões.

3.1 As teorias sobre o cuidado e a Educação Infantil

O termo cuidado geralmente está relacionado a atitudes de preservação, guarda, conservação, apoio, tomar conta de alguém. Em uma perspectiva mais ampla podemos definir o cuidado como tentativas de se promover o bem-estar do outro. As profissões que mais exercem o cuidado atualmente e que têm se tornado objetos de estudos em relação ao cuidado são em primeiro lugar a Enfermagem e logo em seguida a Educação Infantil.

Nas ultimas três décadas o cuidado tem se tornado objeto de pesquisa principalmente para as ciências sociais e humanas e, o movimento feminista que estava no seu apogeu, também se apropriou das discussões (DUMONT-PENA, 2015).

Estudiosos do tema como Dumont (2012), Dumont-pena (2015), Guimarães, Hirata e Sugita (2012), Molinier, Papperman (2015), Silva e Luz (2010), dentre outros, analisam que a nomenclatura mais utilizada ao redor do mundo para descrever os estudos em relação ao cuidado têm sido a palavra *care* (*eu cuido, eu me importo*) em inglês, devido à maioria das

pesquisadoras do tema ser de origem anglo-americana e onde a própria nomenclatura encontra definições semelhantes nas línguas estudadas.

As teorias sobre o *care* podem ser abordadas sob duas principais perspectivas, a da ética e a da política. Dumont (2012), no primeiro capítulo de sua dissertação de mestrado intitulada *A “caixa preta” do cuidado. Relações de Gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem*, discute aspectos da obra de Gilligan (1997) como uma das principais pesquisas para se analisar a perspectiva da ética do cuidado. Gilligan *apud* Dumont (2012)

[...] percebeu que as meninas estariam desenvolvendo a moral não com base na ética da justiça, mas, sim, na ética que ela chama de ética do cuidado, que se refere a conceitos diferentes da primeira, com a atenção voltada para relações mais próximas, e não para princípios abstratos, mais direcionadas pela responsabilidade do que pelas regras. Gilligan (1997) constatou ainda que ao guiarem-se pela voz da ética do cuidado, as mulheres estariam a desenvolver a moral autodelimitadas pela relação com os/as outros/as e autoavaliadas em face das atividades de interesse pelos/as outros/as e autoavaliadas em face das atividades de interesse pelos/as outros/as, constituindo sua identidade a partir dos relacionamentos e da não violência. Já os homens, orientados pela ética da justiça, estariam a desenvolver a moral autodefinidos pela separação e autoavaliados em face do ideal abstrato de perfeição. Para a autora, como o amadurecimento da moral, da adolescência para a vida adulta, as mulheres deveriam reencontrar seus próprios desejos, fazer escolhas e separar do outro, ao contrário dos homens, que descobririam a importância da intimidade, do relacionamento, das atividades (GILLIGAN *apud* DUMONT, 2012, p. 26)

Dumont (2012) sustenta, a partir de suas análises de Gilligan (1997), que o padrão de normalidade da sociedade se baseava principalmente na ética da justiça e que as atitudes relacionadas à ética do cuidado eram consideradas como inabilidade de quem as manifestava, o que poderia gerar um equívoco e/ou um problema lógico de interpretação e discriminação. Segundo a autora, é preciso enfatizar que a associação da ética do cuidado às mulheres e a ética da justiça aos homens não foram formuladas baseadas em associações biológicas, mas sim em experiências vivenciadas por homens e mulheres (DUMONT-PENA, 2015). Para Dumont (2012, p. 27) “além de analisar a ética do cuidado, o estudo de Gilligan (1997), contribuiu ao apontar possíveis discriminações das mulheres nos estudos predecessores da moral, o que representa uma crítica importante à ciência”, e sua obra (Gilligan, 1997) se tornaria num instrumento crítico a estudos que analisam temas relacionados como a maternidade e a biologia.

Dumont (2012) analisa ainda a obra de Joan Tronto como referência para se discutir a perspectiva política do cuidado. Para a autora (DUMONT, 2012, p.31) “Tronto (1993) não só pensou na voz ética do cuidado diferenciando-a de moralidade das mulheres, como também apreendeu o cuidado como uma prática. Para a autora (DUMONT, 2012), o cuidado é ao

mesmo tempo subjetividades e ação, inter-relacionadas e direcionadas para um fim em si mesmo”. Nesse sentido, o cuidado passa a ter um sentido "universal", seja ele praticado em ambiente familiar, seja em ambiente profissional. Tronto (2007) apud Dumont-Pena (2015, p. 51) reflete sobre o cuidado como uma atitude própria da espécie humana: "embora algumas pessoas sejam mais susceptíveis que outras, todos nós, em alguma medida, precisamos de cuidados para manter, continuar e preparar nossas vidas”. Para tanto, se faz necessário uma demanda, uma organização social e política para que se possam definir e pensar as relações de cuidado.

Nas sociedades ocidentais o cuidado, o ‘tomar conta de’ geralmente tem sido associado a uma atividade para poucos (as), para aqueles (as) que possuem o dom ou vocação. A ética do cuidado possui uma ligação restrita a uma parte da sociedade, designados por alguns, como grupos subalternos, que vão assumindo, devido a falta de opção ou estudos. Assim, a responsabilidade pelas práticas sociais do cuidado vai sendo assumida por uma parcela marginalizada da sociedade. Estruturalmente todos os seres humanos podem exercer as funções de cuidado. No entanto, a sociedade ocidental não tem nenhuma pretensão de assumir um compromisso estrutural por estas práticas (DUMONT, 2012; DUMONT-PENA, 2015). Por este motivo, alguns grupos que cuidam e atendem às necessidades dos outros passam a serem vistos como grupos subalternos por estarem nas camadas mais baixas da sociedade e, que em alguns casos, possuem menores condições de reflexão sobre suas práticas (DUMONT 2012; DUMONT-PENA, 2015; GUIMARÃES, HIRATA E SUGITA, 2012; MOLINIER, PAPPERMAN 2015).

Elisabeth Badinter (1985), em seu estudo intitulado “Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno”, faz uma referência de como era exercido o cuidado de crianças pequenas na aristocracia francesa no século XVII. Seus estudos são de fundamental importância para compararmos a evolução do conceito de cuidado de crianças pequenas. Badinter (1985) destacou o desinteresse do cuidado com as crianças pequenas pelas famílias aristocráticas. Estas famílias contratavam amas-de-leite para cuidar de seus filhos pequeninos, pois “amamentar o próprio filho equivalia a confessar que não se pertencia à melhor sociedade” (BADINTER, 1985, p. 96). Dois fatores importantes são observados aqui: a total desconsideração pela primeira infância e a presença feminina no cuidado das crianças pequenas. Princípios semelhantes no cuidado com as crianças pequenas são percebidos na história brasileira. Durante o Brasil Colônia o cuidado dos pequeninos esteve sob a responsabilidade das amas de leite e escravas.

A condição de “grupos subalternos”, como as amas de leite, as escravas, as mulheres, ou os grupos menos favorecidos não devem ser vista de forma secundária. Precisamos repensar os apontamentos e estudos e valorizar o papel e a importância que esses grupos possuem, a ponto de terem sido e de serem responsáveis pelo cuidado e manutenção da vida de grande parcela da sociedade. Não podemos confundir, nem considerar que tais grupos denominados por muitos como “subalternos” sejam taxados de membros de classe inferior, com menor relevância social. O papel que esses grupos exerceram e exercem na sociedade é de fundamental importância para a manutenção da vida em comunidade.

Molinier, Papperman (2015) afirmam que

[...] as classes intelectuais e privilegiadas resistem a conceber ou imaginar uma ética do cuidado que emane de subalternos menos instruídos, tanto mais porque usufruem desse trabalho e do atendimento e atenção dispensados, e não sofrem seus inconvenientes concretos (MOLINIER e PAPPERMAN, 2015, p. 45).

Outra dificuldade da profissionalização das atividades do cuidado está na associação do cuidado como um trabalho restrito ao âmbito familiar. Tronto (1987; 1993, 1997; 2002; 2007) *apud* Dumont-pena (2015, p. 15 e 16) descreve que o cuidado é “comumente desempenhados por mulheres em condições de subalternidade com o intuito de satisfazer o bem-estar desse outro, seja como um serviço pago ou como uma relação de amor”. Para Guimarães, Hirata e Sugita (2012) a dificuldade de profissionalização das profissões relacionadas ao *care*, ao cuidado das crianças, dos idosos, dos doentes etc., pode estar de alguma forma vinculada ao fato de que, por exemplo, no Brasil

[...] a família é o local predominante do *care* e da atenção ao idoso. O *care* é, assim, uma responsabilidade dos membros da família – especialmente das mulheres –, mas também das trabalhadoras em domicílio e das empregadas domésticas, que também são induzidas a se ocupar dos idosos nessas famílias (GUIMARÃES, HIRATA e SUGITA, 2012, p. 165).

Durante muitos anos, o cuidado com criança e com idosos realizados nas famílias foi incumbência das mulheres. Desta forma, as práticas do *care* relacionadas à ética do cuidado realizadas pelas mulheres podem ser associadas às continuidades e rupturas das submissões anteriormente presentes no patriarcalismo. Assim, não seria possível dissociar as concepções do *care* das relações de gênero. Quando a sociedade tenta naturalizar e até “desqualificar” as práticas de cuidado certamente estamos voltando ao trabalho doméstico e privado, dessa vez sob uma nova roupagem. É necessário, portanto, realizarmos uma distinção entre o cuidado realizado nas atividades domésticas versus o cuidado como prática profissional.

Hirata *apud* Dumont-pena (2015) nos alerta para o fato de que

[...] a divisão entre os sexos, já no advento da sociedade capitalista, está embasada, bem como torna natural à função reprodutiva da mulher e dos seus trabalhos na esfera doméstica. A divisão sexual do trabalho que se consolidou nas sociedades destinou os homens o trabalho na esfera pública, assalariado, de modo hierarquizado e mais valorizado se comparado aos trabalhos tidos como mais apropriados para as mulheres, na esfera doméstica não paga (HIRATA *apud* DUMONT-PENA, 2015, p. 40 e 41).

O cuidado realizado no âmbito doméstico geralmente está associado ao senso comum, às práticas aprendidas de geração em geração passadas dos pais para os filhos nos contextos familiares ou pelas manifestações culturais. As práticas de cuidado profissionais possuem um contexto mais técnico, oriundas da ciência, da medicina ou da enfermagem.

Para Guimarães, Hirata e Sugita (2012) as políticas públicas do *care* no Brasil surgem por volta dos anos de 1990 representados pelos Agentes Comunitários e Agentes de Proteção Social, na sua grande maioria, mulheres, recebendo baixos rendimentos, e em ambientes pouco propícios para a prática da ética do *cuidado*. O campo da profissionalização geralmente é atribuído ao masculino. Por isso, a dificuldade das profissões ditas “femininas” não conseguem facilmente se profissionalizarem perante a sociedade. Na Educação Infantil, campo de atuação majoritariamente feminino, essa dificuldade de reconhecimento e de valorização profissional também é observada.

Antes da regulamentação e estruturação das instituições de Educação Infantil os serviços de cuidados para com as crianças pequenas eram geralmente precários. As primeiras creches possuíam caráter público, comunitário ou filantrópico. A maioria delas contava com poucos recursos para o atendimento de crianças pequenas, além de uma mão de obra pouco qualificada. As creches geralmente eram espaços reservados a serviços assistenciais, e, como tais, com pouco financiamento e planejamento. Isto equivale a dizer que dispunham de pouca infraestrutura adequada ao acolhimento das crianças pequenas, ficando restritas aos primeiros médicos, sanitaristas e higienistas. Eram instituições onde se exerciam praticamente o acolhimento de crianças carentes (KHULMANN Jr, 1998; VIEIRA, 1986, 1988; HADDAD, 1991 *apud* DUMONT-PENA 2015).

Para as mulheres participantes dos movimentos feministas, na medida em que seus filhos não estavam sendo cuidados de maneira adequada nas creches e pré-escolas, as mães (mulheres) estavam de certa forma sendo duplamente penalizadas pela sociedade. Primeiro por se ausentar do lar e deixar o cuidado para com os filhos nas mãos de pessoas que não faziam parte da família. Em segundo lugar por verem seus próprios filhos necessitados de um

cuidado melhor. Rosenberg *apud* Dumont-pena (2015) analisa que com o surgimento das creches públicas, comunitárias e filantrópicas.

O modelo de substituto materno sofreu também a crítica feminista, na medida em que, ao considerar a necessidade de serviço de cuidado substituto à mãe, reforçava a ideologia de que a mulher/mãe era a única capaz de cuidar das (os) filhas(os), contribuindo para tornar naturais a divisão sexual do trabalho e suas consequências de desigualdade entre homens e mulheres nas diferentes esferas da vida (ROSEMBERG *apud* DUMONT-PENA, 2015, p. 30).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 asseguraram no texto da Lei as crianças brasileiras o direito ao cuidado e à educação, como dimensões indissociáveis do atendimento em creches e pré-escolas, como primeira etapa da Educação Básica brasileira. Sayão (2005) discute que o processo de feminização do magistério e da pré-escola no Brasil, até o final da década de 70, teve uma grande conotação de um *lugar* de “guarda” compensatória ou assistencial. Segundo a autora, não existia, até então, uma preocupação estritamente pedagógica ou profissional.

A partir do momento em que se institui a indissociabilidade entre o cuidado e a educação como um direito das crianças pequenas e um dever do Estado, as creches e unidades de Educação Infantil começam a passar por um momento de transição, deixando de ser um lugar de guarda, onde a maioria das trabalhadoras não possuía uma qualificação profissional, para constituir-se em um lugar de fomento de conhecimento em relação ao cuidado, educação, brincadeira, socialização e ao bem estar das crianças (BRASIL, 1988; 1996).

Estas ideias estão presentes tanto na promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988) bem como na criação da LDBEN/Lei 9394/96. Esta passou a estabelecer que a formação de professores de Educação Infantil deveria ser realizada no nível superior de ensino. Cury (1998) e Craidy (1994) *apud* Dumont-pena (2015, p. 25) mostram que “a partir da Constituição de 1998, temos o reconhecimento do direito de crianças menores de sete anos à educação pública, ultrapassando assim, a concepção de criança pequena como objeto de tutela do Estado”.

Do ponto de vista histórico tais mudanças são recentes no contexto social brasileiro, mas elas já apontam para algumas sinalizações do nosso olhar sobre a educação e o cuidado de crianças pequenas.

De acordo com As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil existem dois pontos que merecem destaque nos conjuntos de instrumentos normativos para a Educação Infantil. O primeiro deles é processo indissociável do cuidado e educação, o

segundo, a ideia de que toda ação realizada no âmbito das unidades de Educação Infantil deve ser realizada em parceria com a família da criança, isto é, a complementaridade e compartilhamento da responsabilidade sobre o cuidar e o educar.

3.2 A ética do cuidado e os homens professores na Educação Infantil

Existe uma grande lacuna nas pesquisas acadêmicas em relação à temática da ética do cuidado na Educação Infantil. Silva, Luz e Faria Filho (2010) *apud* Dumont-pena (2015 p. 35) ressaltam que a “especificidade de se ofertar a educação e cuidado para as crianças, no que se refere às(aos) bebês, trata-se de uma questão nova e pouco pesquisada na educação Infantil”. Molinier e Paperman (2015, p. 44) seguem o mesmo raciocínio ao afirmarem que “a ética e a política do cuidado são, no entanto, discutidas em outras instâncias: em certos campos profissionais – no da saúde, da dependência e, em menor medida, do trabalho social – e no mundo acadêmico”. Guimarães, Hirata e Sugita (2012, p. 1) também mostram que as teorias e os debates sobre o *care* “têm suscitado um interesse crescente na América Latina e na América Central, onde pesquisas vêm sendo realizadas em países como o Chile, México, Argentina e Nicarágua. No Brasil, no campo das ciências sociais, ainda são poucas as investigações”.

Outro fator importante também para a nossa pesquisa é destacar que na maioria dos trabalhos acadêmicos que de certa forma retratam o *care* (DUMONT 2012; DUMONT-PENA 2015; GUIMARÃES, HIRATA E SUGITA, 2012; MOLINIER, PAPPERMAN, 2015; SAYÃO, 2005; SILVA E LUZ, 2010) a ética do cuidado é desempenhada em termos quase absolutos por mulheres, conforme os modelos socialmente construídos.

Se pensarmos que esta temática é pouco pesquisada no Brasil, principalmente no campo da educação, o que podemos deduzir de pesquisas sobre o cuidado relacionadas às práticas dos homens professores na Educação Infantil? Acredito que esse tema e os estudos relacionados a ele são de suma importância para que os homens professores na Educação Infantil possam exercer sua prática docente sem prejuízos para as crianças pequenas.

Dumont-pena (2015) descreve que

[...] as relações de cuidado e *educação* quando praticadas sem prejuízos interferem positivamente na construção de “identidades, que se interpelam mutuamente a partir das suas culturas, potencialidades, e habilidades. Nota-se que a escola cada dia mais representa para essas famílias o estabelecimento de um diálogo com o conhecimento científico (MARANHÃO, 2011) e modifica os padrões de socialização da criança, interferindo nos modos de vida familiares” (DUMONT-PENA, 2015, p. 35)

Apesar da autora (DUMONT-PENA, 2015) não estar se referindo aos prejuízos relacionados ao cerceamento da prática docente dos homens professores na Educação Infantil podemos deduzir a importância e a dimensão do *care* nas práticas pedagógicas em relação às crianças pequenas, e, especificamente, no nosso caso, como o homem professor na Educação Infantil se coloca diante dessa emblemática e desafiadora questão.

Dumont-pena (2015), ao trabalhar essas dimensões aponta que

[...] as professoras responsáveis pela educação e cuidado das (os) bebês também terão seus corpos, histórias, vidas, interrogadas pelo trabalho com as(os) bebês, que demandará delas uma competência teórica, metodológica, relacional (BARBOSA, 2010) e também afetiva (DUMONT-PENA, 2015, p 36).

A ética do cuidado perpassa as tensões presentes nas relações de gênero e podem nos ajudar a compreender melhor as desigualdades enfrentadas pelos homens professores em sua atuação profissional na Educação Infantil, bem como analisar as normativas e padrões de procura e oferta de profissionais para esta área da Educação Básica. Tal fator é importante para entendermos como os homens professores estão lidando com as tarefas e os limites relacionados ao *care* na Educação Infantil, principalmente nos berçários onde as práticas do cuidado estão mais presentes e são mais necessárias.

É importante salientarmos que o conceito de divisão sexual do trabalho explicitado por Hirata (2010) é mais uma ferramenta para compreendermos a presença/ausência do homem professor na Educação Infantil. O cuidado com o outro, institucionalizado pela sociedade e cristalizado pelas práticas femininas ao longo da história, torna-se de certa forma mais um obstáculo para a prática docente do homem professor na Educação Infantil.

É difícil para a sociedade entender por que um homem faz a escolha de trabalhar numa profissão dita como espaço feminino e principalmente ter que realizar e desempenhar as práticas de cuidado, que no senso comum, foram naturalizadas como práticas femininas. No entanto, a prática de tais profissionais vêm desconstruindo a cada dia o senso comum relacionado à ética do cuidado. Se a prática do cuidado fosse da natureza feminina, como parte da sociedade acredita, homens não conseguiriam exercer plenamente tal atividade. West e Zimmerman *apud* Buss-simão (2013) afirma que

O gênero não é um conjunto de traços, nem uma variável e nem um papel, mas o produto de ações sócias de algum tipo. O objetivo principal dos autores consiste em explorar como o gênero pode ser exibido ou retratado por meio da interação e,

portanto, ser visto como “natural”, quando na realidade ele é produzido (WEST e ZIMMERMAN *apud* BUSS-SIMÃO, 2013, p. 942).

Buss-simão (2013) afirma ainda que a relação de gênero é algo que é construído em nossa sociedade tanto por homens quanto por mulheres e que, no construir desta relação, podemos nos tornar reféns de nossa própria produção. Assim, as relações de gênero presentes na Educação Infantil foram construídas e institucionalizadas muitas vezes a partir de ideias pré-estabelecidas na sociedade, chegando a se tornar um campo de lutas e interesses onde o diálogo com a sociedade é sempre muito controverso.

Para Sayão (2005), da mesma forma em que foi cristalizado pelo senso comum a ideia de que as mulheres exercem o cuidado devido aos argumentos de feminilidade, a negação da prática do cuidado atribuídas aos homens também foi naturalizada, com discursos de que eles são os “provedores” e que “não dariam conta do recado”. Socialmente foi construída a imagem de que “o cuidado e a maternagem não poderiam ser ‘aprendidos’” por serem capacidades inatas. (SAYÃO, 2005, p. 177 e 178). Contrapondo as afirmações de que as mulheres são por natureza cuidadoras devido à maternidade, e *naturais educadoras*, Louro (1997, p. 78) afirma que seria lógico então para a sociedade acreditar que o magistério seria então “uma forma extensiva da maternidade”. Ora, se não cabe aos homens a maternidade então não caberia também a eles o exercício do magistério primário e muito menos da Educação Infantil.

No entanto, conforme a literatura mostra (BUSS-SIMÃO, 2013; LOURO, 1997; RAMOS, 2011, SAYÃO, 2005) e nós estamos procurando mostrar no decorrer dessa dissertação, a presença do homem professor na Educação Infantil é um grande passo na conscientização de que não existem espaços previamente estabelecidos para homens ou mulheres na sociedade, e que a ética do cuidado pode ser exercida sem conflitos e dignamente por profissionais qualificados, sejam eles homens ou mulheres. Para isso, precisamos reinventar o que significa ser homem e ser mulher.

As discussões sobre as relações de gênero são uma das ferramentas essenciais para compreendermos as práticas do cuidado. O conceito de gênero por nós discutido nessa dissertação se refere às diversas possibilidades de nos reconhecemos como homens ou mulheres. Tais possibilidades podem variar dependendo da época, do lugar e das interações dos indivíduos numa determinada sociedade. Reconhecemos e respeitamos as diversas masculinidades e feminilidades circunscritas na sociedade.

Joan Scott (1995) tem sido uma referência para o debate de gênero. Para a autora (SCOTT, 1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas

sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. O que a autora (SCOTT, 1995) procura discutir são as formas como as pessoas em geral estabelecem e constroem os significados culturais, pois, através destes, a sociedade é capaz de criar e recriar novos sentidos e significados, posicionando-os dentro de relações sociais que não precisam ser hierárquicas.

Os estudos de gênero proporcionam novos questionamentos sobre o papel da mulher na sociedade, mas não se limitam apenas às questões relacionadas às mulheres. Para Scott (1995), bem como para as feministas, o gênero se tornou uma categoria útil para se discutir toda e qualquer forma de desigualdade presente na sociedade, quer seja em relação às mulheres, aos homens, aos brancos, aos negros, às crianças e a tantos outros. As feministas se apropriaram da palavra Gênero numa tentativa de se entender e referir-se à organização social da relação entre os sexos.

Louro (1997) conceitua gênero como uma construção social feita sobre as diferenças sociais. Para a autora (LOURO, 1997) gênero e magistério têm se tornado cada vez mais indissociável:

Assim, gostaria de privilegiar aqui o conceito de gênero não ligado ao desempenho de *papéis* masculinos ou femininos, mas sim ligados à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto no interior de relações de poder). Essas relações e práticas não apenas constituem e instituem os sujeitos (esses vários *tipos* de homens e mulheres), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas. Nesse sentido, a escola, como um espaço social que foi tornado, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *lôcus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço *generificado*, isto é, um espaço atravessado pelas representações sociais de gênero (LOURO, 1997, p. 77).

A *generificação*, segundo Nogueira e D’Andrea (2014) é uma maneira de percebermos o mundo ao nosso redor através da perspectiva do gênero. A diferenciação das cores e brinquedos para meninos e meninas, os espaços, as informações, as propagandas e os bilhetes estão carregados de mensagens relacionadas a posicionamentos em relação ao gênero, e em sua grande maioria, não são mensagens neutras, elas estão carregadas de ideologias no sentido de reforçar determinadas crenças e valores. Para Nogueira e D’Andrea (2014, p. 16), muitas pessoas nem se dão conta de que estão sendo bombardeadas diariamente com concepções do que é o papel do homem e da mulher na sociedade e de que a *generificação* reforça “o que se espera, em uma cultura, sobre o ser homem e o ser mulher”.

As unidades de Educação Infantil por si só tornam-se um espaço de *educação generificada*, perpassada por relações de gênero, de poder, de definição de espaços, de lutas e

representações. Nas unidades de Educação Infantil espaços como as salas de aula, as salas dos professores e seus quadros de avisos, os banheiros, os trabalhos apresentados nos murais, os brinquedos criados a partir de sucatas, estão definidos a partir da *generificação*. Consequentemente, as unidades de Educação Infantil se tornam um espaço marcado por lutas, conquistas, contradições, retrocessos e resistências, tendo de forma amalgamada as relações de gênero. Finco *apud* Silva e Luz (2010) apontam que

Os riscos, inovações e exposições exageradas são permitidos aos meninos, enquanto as meninas, tidas como frágeis e delicadas, devem se comportar de modo mais contido e dentro das regras estabelecidas para as brincadeiras. Essa atitude revela as estratégias utilizadas para imprimir nos corpos das crianças os significados de gênero desde muito cedo, pondo em curso um processo de masculinização e de feminilização responsável por torná-las “moleques” ou “mocinhas” (FINCO *apud* SILVA e LUZ, 2010, p. 29).

A escola, quando demarcada como espaço feminino, afugenta a presença de alguns homens professores. Os argumentos de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que cada um deve desempenhar seu papel construído historicamente na sociedade só fortalecem e justificam ainda mais as desigualdades sociais, educacionais e presença/ausência do homem professor na Educação Infantil (NASCIMENTO, 2011; SAYÃO, 2005).

Os estudos sobre gênero (GARCIA, 2011; TELES, 1999) nos fazem refletir que as características atribuídas tanto a homens quanto a mulheres são produções e resultados de aprendizagens sociais. Portanto, os comportamentos, as atitudes, os sentimentos desejados e esperados por parte de homens e mulheres são frutos de suas experiências de vida, bem como a cultura a qual estão relacionados. Torna-se portanto inadequado querer fixar características próprias aos homens e às mulheres, pois tanto a nossa objetividade quanto a nossa subjetividade são forjadas a partir de nossas experiências individuais e sociais, naquilo que nós nos permitimos vivenciar (GARCIA, 2011; NASCIMENTO, 2011; SAYÃO, 2005; TELES, 1999).

A representatividade de homens professores e mulheres professoras dentro das unidades de Educação Infantil é fundamental para a constituição das representações do feminino e masculino nas crianças. Para Silva e Luz (2010)

[...] a representação de feminino e de masculino com as quais as crianças se relacionam são, em grande medida, as representações de suas educadoras (Debortoli, 2008; Neves, 2008). Entendemos, no entanto, que as crianças não apenas reproduzem as representações e práticas dos adultos, mas interagem, negociam e, em muitos casos, transgridem as regras impostas (SILVA e LUZ, 2010, p. 24).

Esta é uma das premissas para se promover a presença dos professores homens na Educação Infantil: a necessidade de igualdade nas representatividades do masculino e feminino. As relações de cuidado com as crianças pequenas devem perpassar diversos agentes educadores, sejam eles homens ou mulheres, professores ou professoras, agentes escolares ou funcionários, e, que a relação de afeto/cuidado também possam estar presentes e representadas de forma igualitária por estes atores (RAMOS, 2011; SILVA e LUZ, 2010).

Neves *apud* Silva e Luz (2010) constataram que, em alguns momentos algumas professoras tendem a priorizar mais o cuidado com as meninas em oposição aos meninos.

Em suas observações, percebeu que momentos de rica interação entre as educadoras e as meninas como a organização dos ambientes, em geral, não são compartilhados com os meninos... no qual os meninos são excluídos de situações que evidenciam relações afetivas, de prazer da educadora em cuidar do corpo da criança – no caso das meninas – bem como marcadas pela possibilidade de construção de uma imagem positiva de si e de aprendizagem do auto-cuidado (NEVES *apud* SILVA e LUZ, 2010, p. 25).

Silva e Luz (2010) nos levam a refletir como o gênero pode interferir nas práticas de educação e de cuidado com as crianças pequenas. O exemplo acima citado não é uma posição de denúncia, mas sim uma reflexão sobre as diversas possibilidades do fazer pedagógico fomentado através das concepções de gênero a que somos submetidos. As pesquisas sobre o cuidado na Educação Infantil têm se debruçado sobre as práticas docentes das mulheres. Portanto, existe uma carência de pesquisas comparando a atuação dos homens professores em relação ao que temos estudado. As práticas de cuidado dos homens professores são diferentes das práticas femininas na Educação Infantil? Como e onde os homens aprendem a ética do cuidado? Como as crianças elaboram e constroem as relações de “afeto” a partir das práticas realizadas por homens e mulheres? Acredito que tais perguntas devam ser desenvolvidas em futuras pesquisas.

O que se observa é que muitas vezes homens professores que trabalham na Educação Infantil são limitados e/ou constrangidos em certos momentos ao realizar atividades de cuidado com crianças pequenas devido a algumas práticas *generificadoras* presentes nas unidades de educação (ABREU, 2003; ARAUJO, 2006; COSTA, 2007; FERREIRA, 2008; RAMOS, 2011; 2012; SAYÃO, 2005). O que isso quer dizer na prática? Que na maioria das vezes os homens são coibidos de prestar um maior cuidado para com as crianças bem pequenas devido aos preconceitos existentes em relação à presença masculina na Educação Infantil. O medo constante em algumas comunidades escolares sobre as reais intenções dos

homens professores na Educação Infantil, em alguns momentos, tem restringido a prática de cuidado tão necessária nessa fase da vida.

Mais uma vez, consideramos que é necessário aprofundar a discussão em torno das práticas de cuidado. Para Dumont-pena (2015)

[...] alguns grupos passaram a se aproximar da categoria cuidado, com diferentes compreensões: tanto na perspectiva do *caring*, de Nel Noddings (CATA-NI et al., 1997)) a qual está relacionada às ideias de fidelidade, reciprocidade, elo moral, com também na perspectiva das aptidões e dos afetos das professoras, vinculados ao paradigma do trabalho docente (DUMONT-PENA, 2015, p. 29).

Se pensarmos que o *caring* está diretamente ligado às aptidões e “afetos” das(os) professoras(res) e que o cuidar de crianças e *educá-las* em espaços coletivos é um direito adquirido, o cerceamento, de forma direta ou indireta por parte de algumas comunidades escolares em relação à presença do homem professor na Educação Infantil interfere negativamente no binômio cuidar e educar, uma vez que esse é um processo indissociável e “estão intrinsecamente associados, não podendo ser segmentados” (DUMONT-PENA, p. 25).

No decorrer de suas práticas pedagógicas, os homens professores são levados, pelas exigências do dia a dia, a dedicar uma maior parte do seu tempo à educação, deixando um pouco de lado certas práticas do cuidado. Isso ocorre por força do cotidiano e não porque os professores assumem uma concepção binária que dissocia as práticas de cuidar e de educar. Um exemplo a ser citado nessa relação educacional está nas turmas em que os homens professores trabalham dentro de uma unidade educacional. Em alguns casos eles são compelidos a trabalhar com as crianças maiores que estão na faixa etária entre 4 e 5 anos, onde as práticas do cuidado corporal são, de certa forma, menores se compararmos com as práticas exercidas nos berçários, por exemplo (RAMOS, 2011; 2012; SAYÃO, 2005). A relação que a comunidade escolar estabelece entre o “afeto” praticado por uma mulher professora na Educação Infantil em alguns momentos diverge daquele praticado por um homem professor nas mesmas condições escolares de educação e cuidado.

Silva e Luz (2010, p. 26) analisam outros fatores presentes na Educação Infantil importantes para a nossa discussão que são as “experiências amorosas e de cuidado” que envolvem o cotidiano das crianças. As autoras mostram a importância do *cuidado* e do *toque* por parte dos cuidadores. Em alguns casos o “toque” e o “afeto” são evitados por alguns homens professores (RAMOS, 2011; 2012; SAYÃO, 2005) e se pensarmos que eles são fundamentais para o desenvolvimento social das crianças pequenas o binômio *cuidar e educar*

estarão desassociados. Novamente reforçamos esse tema devem ser melhor pesquisado em futuros trabalhos acadêmicos.

3.3 As práticas sociais do cuidado presentes nas Umeis de Belo Horizonte

O atendimento de crianças pequenas nas Umeis de Belo Horizonte resulta de uma ampla luta histórica de conquistas das mulheres trabalhadoras e movimentos sociais ligados a instituições e associações da Grande Belo Horizonte por volta dos anos de 1970 (RAMOS, 2011). As conquistas que estão presentes atualmente desde a Constituição de 1988 reconhecem a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como dever do Estado para com a educação das crianças de zero a cinco anos e oito meses (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010). Conforme o DCNEI (BRASIL, 2010)

O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2010, p. 7).

As práticas de cuidado estão implícitas no processo formativo de crianças pequenas e desta forma as DCNEI (2010), conforme Evaristo e Teixeira (2010) se preocupam em como orientar e assegurar que essas práticas sejam desenvolvidas junto aos pequeninos.

Conforme legislação municipal, para se exercer o cargo de Professor para a Educação Infantil, o (a) candidato (a) deve ter no mínimo o curso técnico de Magistério ou formação acadêmica em Pedagogia. Espera-se que nestes cursos o profissional da Educação Infantil tenha passado por disciplinas que abordem as práticas de cuidado e de educação necessárias à função.

Além das orientações gerais para a formação inicial, contidas nas DCNEI (2010), nas legislações estaduais e municipais, como por exemplo, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (MELO, 2014; MELO, 2015) e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a PBH procura elaborar comunicados, manuais, cartilhas, encontros, palestras, formações durante o ACPATE¹², e cursos de educação continuada visando a formação de seus profissionais que atuam nas Umeis e nas creches conveniadas.

¹² Na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), os/as professores/as municipais tem garantido 4 h semanais para Atividades Coletivas de Planejamento, Avaliação e (ACPATE), conforme a Lei municipal 7577/98. No caso da educação infantil não há regulamentação específica, havendo sido conquistado o direito de usufruir da mesma carga horária de projeto dos/as professores/as.

São nessas formações que a PBH procura equiparar seus profissionais para as práticas sociais de cuidado e é a partir destes materiais que pretendemos trabalhar com o intuito de perceber as vivências de cuidado realizadas nas dependências das Umeis da PBH. Para a Educação Infantil o cuidar e o educar estão intrínsecos e devem estar presentes em todas as ações do cotidiano, desde a chegada da criança nas unidades de educação até o seu retorno para casa (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010). As práticas do cuidado e de educação estão tão amalgamadas na Educação Infantil, pois há uma compreensão já amplamente aceita de que é praticamente impossível separá-las. Para as DCNEI (2010, p. 19) “A educação em sua integralidade entende o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Não pretendemos aqui esgotar todas as práticas de cuidado exercidas na Educação Infantil. O objetivo maior é demonstrar algumas atitudes e legislações que representam estas práticas e como elas são percebidas dentro das Umeis.

Nas DCNEI (2010), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, elaborada pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica do Governo Federal, percebemos a preocupação com o cuidado e educação em relação às crianças pequenas. As diretrizes, como o próprio nome sugere, não são leis, mas têm caráter mandatório para a Educação Infantil. No entanto, cada unidade de educação deve se apropriar dessas diretrizes fazendo as adaptações devidas às suas realidades. Além das orientações das DCNEI (2010) cabe a cada unidade de ensino da Educação Infantil observar suas legislações estadual e municipal, bem como as normas do respectivo sistema.

Nas definições de Educação Infantil propostas pelas DCNEI (2010) percebemos o primeiro ponto relevante para as Umeis de PBH, a Educação Infantil

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, resguardados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNEI, 2010, p. 12).

Frisamos aqui o caráter de “espaços institucionais não domésticos”. Esta é uma distinção que se faz e é extremamente necessária ao definir os espaços de Educação Infantil não como um lugar de guarda, mas como uma instituição gerida por uma entidade pública ou privada responsável pelo cuidado e educação e supervisionadas para se garantir a qualidade dos serviços prestados que devem incluir atividades de cuidado e de educação. Portanto, as unidades de Educação Infantil públicas não são um espaço de caráter filantrópico exercido por

funcionários voluntários. São instituições com profissionais concursados e regidos por legislação própria.

Em relação as definições, as DCNEI (2010) possuem um cuidado ao descrever que a Educação Infantil é um espaço onde as crianças pequenas constroem suas identidades e que portanto deve existir uma proposta pedagógica visando o aprendizado e o desenvolvimento das crianças pequenas, embasadas na educação e no cuidado. Existe também nas DCNEI (2010) uma preocupação em diferenciar a Educação Infantil dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aqui está implícito o cuidado e respeito às crianças pequenas em não tratá-las como alunos (as) e sim como crianças em desenvolvimento. Desta forma, “a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental” (DCNEI, 2010, p. 15), e as vagas na Educação Infantil devem ser ofertadas próximas às residências das crianças. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 torna obrigatória a matrícula de todas as crianças a partir de 4 anos de idade.

Em relação às concepções de propostas pedagógicas, as DCNEI (2010) orientam que o cuidado e educação devem ser realizados em complementariedade com as famílias, isto é, não é dever unicamente das unidades de Educação Infantil ministrarem o cuidado e educação às crianças pequenas. As propostas pedagógicas devem garantir “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (DCNEI, 2010, p. 18).

Assim, os estabelecimentos de Educação Infantil devem promover um diálogo e escuta permanentes com as famílias, além de promover uma relação com a comunidade local. O cuidado na Educação Infantil previsto nas DCNEI (2010) aborda também o reconhecimento, a valorização, o respeito a crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a apropriação cultural das crianças filhas de povos indígenas, afrodescentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

É previsto também nas DCNEI (2010)

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instância competentes (DCNEI, 2010, p. 21).

Para Evaristo e Teixeira (2010), o cuidado em relação aos familiares está presente em comunicados diários através das agendas escolares e bilhetes eventuais a respeito da saúde e comportamento das crianças. Comunicar a rotina do dia, se a criança teve febre, se machucou,

e em casos graves orientar e encaminhar juntamente com os familiares as crianças a postos de saúde ou hospitais.

Evaristo e Teixeira (2010) mostram detalhadamente os processos de educação e cuidado que devem estar presentes nas Umeis e creches conveniadas de Belo Horizonte através do *Documento de Orientação para Atendimento das Crianças nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte – Aspectos Relacionados à Promoção da Saúde*. As orientações são didáticas e abordam o dia a dia nas unidades de Educação Infantil.

Antes da criança ser atendida por uma Umei, a instituição, juntamente com a presença dos pais ou responsáveis, elabora uma ficha de anamnese da criança contendo informações importantes sobre seu histórico pessoal e familiar, bem como sobre sua condições de saúde, seus gostos e preferências, suas dificuldades e facilidades. A ficha de anamnese deve ser consultada sempre que necessário para se tomar quaisquer procedimentos atípicos em relação às crianças.

A primeira orientação é que a medicação que as crianças necessitam pode ser ministrada dentro das Umeis pois “O medicamento é um direito e uma necessidade da criança e a instituição não pode negar-se a aplicá-lo” (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010, p.1). Mas, para isto, deve-se proceder alguns requisitos como, por exemplo, vir acompanhado de uma receita médica atualizada, datada e carimbada por um médico. A criança, ao realizar a matrícula nas Umeis necessita trazer uma cópia do cartão de vacina, certidão de nascimento e comprovante de endereço atualizado. O cuidado está também presente em atitudes de prevenção em relação à saúde das crianças. As Umeis devem ter necessariamente à disposição alguns tipos de materiais e medicamentos como “termômetro, gases, soro fisiológico, antisséptico (álcool gel a 70%) esparadrapo e medicamentos sintomáticos para febre e dor” (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010, p. 2).

Em relação a higiene das crianças pequenas orienta-se que estes momentos sejam tranquilos, lúdicos e afetivos (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010; GIRIOLI e FREITAS, 2014). Eles devem ser realizados com “diálogos, contato visual entre o educador/cuidador e criança. O toque, o manuseio do corpo das crianças deve ser realizado de forma carinhosa e tranquila” (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010, p. 2). Torna-se importante observar a importância dada ao “toque/contato” entre o educador/cuidador, o uso de luvas só é indicado e obrigatório em situações de risco, como contágio por doenças infectocontagiosas entre pessoas, para preservação da saúde da criança e dos profissionais.

Existe um cuidado especial em relação à febre, pois não basta apenas utilizar o termômetro e em alguns casos realizar a medicação adequada. A PBH orienta que nos casos comprovados de febre e que após a medicação a febre não estiver passando, a família deve ser comunicada e a criança deverá necessariamente ser avaliada por um profissional da saúde. A febre deve ser monitorada e registrada rigorosamente com o objetivo de repassar as informações aos pais (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010, p. 2). Em casos de suspeitas de doenças infectocontagiosas a instituição deve solicitar que a família leve a criança a um serviço de atendimento médico e posteriormente repasse à Umeis um relatório por escrito relatando o diagnóstico da criança.

A PBH orienta que alguns tratamentos e cuidados relacionados à área da saúde baseados no senso comum, crendices ou “senso de maternagem”, devem ser evitados dentro das Umeis. Com esta atitude, a PBH não desvaloriza os saberes construídos fora da escolarização formal, ela simplesmente nos alerta que algumas práticas populares, sem comprovação científica, podem gerar prejuízos físicos ou psicológicos para as crianças. Desta forma somos orientados a seguir rigorosamente as prescrições médicas feitas por profissionais da área em relação aos cuidados básicos e em relação à prevenção e à manutenção da saúde. A vigilância com a saúde vai desde o cuidado com as pediculoses (piolhos), escabiose (sarnas) e epistaxe (sangramento nasal) até as doenças infectocontagiosas ou acidentes como cortes e ferimentos. Para Evaristo e Teixeira (2010), até mesmo os cuidados mais simples com as pediculoses, escabioses e epistaxe devem ser realizados e previamente orientados por profissionais da saúde.

As famílias devem ser comunicadas constantemente por escrito na agenda ou verbalmente sobre a percepção de qualquer “anormalidade” em relação a saúde das crianças ou edemas/inchaços, quedas simples ou mais graves. No último caso, havendo inconsciência ou imobilização total da criança a direção da Umei deve entrar em contato com um Serviço de Atendimento Médico de Urgência e imediatamente acionar o SAMU, pelo telefone 192.

Em relação aos cuidados referentes à saúde Evaristo e Teixeira (2010) orientam que as Umeis possam manter uma comunicação frequente com os Centros de Saúde. O objetivo é estreitar os relacionamentos e fornecer trocas de experiências. Esta atitude pode proporcionar agilidade na hora de se tomar uma decisão mais séria em relação à saúde dos pequeninos. Portanto, conforme as orientações da PBH, seria útil que as Umeis tivessem por escrito “o número do prontuário médico de cada criança e da equipe de saúde da família a qual pertencem no Centro de Saúde, dado que deverá constar na ficha de anamnese da criança” (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010, p. 8).

A higienização dos espaços nas Umeis é de fundamental importância para a manutenção da saúde das crianças e dos funcionários (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010; GIRIOLI e FREITAS, 2014). Esses ambientes devem ser higienizados diariamente, diversas vezes ao dia com produtos que não agredam a saúde dos pequeninos. Os produtos de limpeza utilizados, a forma de higienização que os profissionais de limpeza ou professores e professoras utilizam devem também receber orientação adequada. Não só os ambientes que compõem as Umeis mas seus utensílios e brinquedos necessitam de um cuidado especial, devendo estar sempre limpos, arejados, secos e organizados. A PBH orienta como forma de limpeza a lavagem dos ambientes.

Até mesmo o sono das crianças é orientado como forma de saúde mental. Existe uma forma adequada para se posicionar os colchonetes não deixando espaço entre eles, todos devem ser cobertos por lençóis, e deve-se evitar colocar duas crianças ao mesmo tempo em um colchonete (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010).

Girioli e Freitas (2014), juntamente com a SMASAN elaboraram o *Documento de Orientação para Atendimento de Crianças nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte – Aspectos Relacionados à alimentação e Nutrição*. Este documento produzido por Girioli e Freitas (2014) foi elaborado a partir da

Compreensão do direito humano à alimentação adequada, da alimentação como elemento do currículo da Educação Infantil, no fornecimento de alimentação saudável, variada, equilibrada, de acordo com as diversas fases do ciclo da vida e baseada em práticas alimentares que assumem a significação social e cultural desta ação (GIRIOLI e FREITAS, 2014, p. 6).

Para Girioli e Freitas (2014), a alimentação é essencial para a manutenção da vida de todo ser humano. No entanto, cada sociedade e cada cultura possuem práticas alimentares que diferem umas das outras. Uma determinada alimentação pode ser comum para uma cultura e abominável para outra. Por isso, a necessidade de se compreender o caráter cultural da alimentação para cada grupo de pessoas.

Estas concepções são importantes na Educação Infantil principalmente quando se trata do cuidado alimentar das crianças pequenas. Entender a diversidade de gêneros alimentícios e proporcioná-los adequadamente às crianças, em cada fase da infância tem se tornado um desafio para os (as) professores (as).

Girioli e Freitas (2014) entendem que além do valor nutricional a alimentação está cercada de valores simbólicos que estão sendo construídos diariamente nas experiências das crianças.

A partir de seu nascimento, a criança depende de adultos que cuidem de suas necessidades e de seu bem-estar. Nas práticas cotidianas da Educação Infantil, as vivências alimentares são elementos fundamentais na valorização simbólica que cada criança atribuirá ao ato de alimentar ou ser alimentada.

Bebês, enquanto são alimentados, devem receber também o aconchego, o acolhimento do colo do adulto, seu carinho e seu olhar. Esse cuidado alimenta emocionalmente a criança que incorpora ao sabor do leite, o prazer e a alegria de ser amamentada. (GIRIOLI e FREITAS, 2014, p. 9).

Alimentar as crianças não se resume a administração de alimentos, o ato de alimentar está cercado de atitudes de cuidado. Juntamente com o cuidado com a forma de alimentar as crianças pequenas devemos também nos preocupar com o cuidado do ambiente em que se realizam as refeições e lanches. Devemos assegurar sua higienização, a harmonia estética do local, proporcionando um lugar tranquilo de acolhimento (EVARISTO e TEIXEIRA, 2010; GIRIOLI e FREITAS, 2014). Nestes momentos estamos educando as crianças como se comportar numa mesa de refeições, como mastigar corretamente, como provarem a diversidade de alimentos oferecidos e tudo isto num ambiente tranquilo e agradável.

Em tais ambientes, além de cuidarmos da alimentação das crianças, estamos cuidando também da amizade e compartilhamento de sentimentos. Girioli e Freitas (2014, p. 11) apontam que nesses momentos exercitamos "o verdadeiro sentido de 'companheiro', do latim *cum panem*: os que partilham o pão; remetendo-se à forte ligação que se estabelece entre os comensais". Portanto, para Girioli e Freitas (2014), os (as) professores (as) podem e devem alimentar-se junto com as crianças, tal prática proporciona boas experiências alimentares para os pequeninos.

Existe um cuidado especial na hora da alimentação visando proporcionar às crianças momentos agradáveis e propícios à aprendizagem nutricional. Para Girioli e Freitas (2014) o paladar acompanha as memórias e as experiências individuais do ser humano. O gosto por determinados alimentos e a rejeição por outros não são resultados apenas de seu sabor real, mas das memórias emocionais que estão por detrás deles. Por este motivo, a Educação Infantil deve priorizar um planejamento alimentar bem estruturado no sentido de promover novos e bons hábitos alimentares com as crianças. Caso uma criança tenha rejeição por um tipo de alimento os professores nas Umeis são orientados a oferecer este mesmo alimento de forma variada e em diversas oportunidades para que ela possa construir novos significados a seu

respeito. No entanto, deve-se sempre respeitar o gosto da criança e não forçá-la na ingestão de alimentos aos quais ela não tenha afinidade.

A educação alimentar passa também pelo uso adequado dos talheres como as colheres, garfos e facas nas turmas de 4 e 5 anos de idade, lembrado que nestes momentos a turma estará sempre sob a supervisão de um adulto.

O cuidado com a alimentação saudável na Educação Infantil começa com a contratação de profissionais da área, auxiliares de cozinha, cozinheiras (os) e nutricionistas, até a forma adequada das crianças se alimentarem, onde entra a presença dos (as) educadores (as) e professores (as). Toda alimentação necessária ao desenvolvimento saudável das crianças é oferecida nas Umeis, não tendo a necessidade dos pais enviarem quaisquer tipos de alimento para a unidade de Educação Infantil. Existe um trabalho realizado juntamente com os familiares a respeito de boas práticas alimentares. Nem todas as práticas alimentares que são vivenciadas nas famílias podem ser transportadas para o ambiente das Umeis (GIRIOLI e FREITAS, 2014).

Os horários destinados à alimentação também são fatores primordiais para a Educação Infantil. Geralmente as crianças se alimentam em intervalos de duas a três horas entre as refeições diárias. Girioli e Freitas (2014, p. 21) fazem uma sugestão de horários de refeições, mas obviamente, cada Umei procura adaptá-los à sua realidade.

QUADRO 02

Sugestões de Horário de Refeições para Umeis de Belo Horizonte¹³

TURMAS DE HORÁRIO INTEGRAL	
7h 30 às 8h – Café da manhã	
10h 30 às 11h 30 – Almoço	
13h 30 às 14h – Colação	
16h às 17h - Jantar	
TURMAS DE HORÁRIO PARCIAL	
MANHÃ	7h 30 às 8h – Lanche
	10h às 11h – Almoço
TARDE	13h 30 às 14h – Lanche
	16h às 17h - Jantar

¹³ Documento de orientação para atendimento de crianças nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte, página 21.

Durante o processo de educação alimentar tem-se o cuidado de desenvolver nas crianças a autonomia em relação a quantidade a ser ingerida, o cuidado em relação ao desperdício e o que fazer com as sobras. Em relação ao desperdício e às sobras são realizadas atividades com os alunos educando-os no sentido de se consumir somente o necessário para se ter uma boa saúde e, juntamente com os (as) profissionais da cozinha e professores (as), criar medidas necessárias para se evitar o desperdício (GIRIOLI e FREITAS, 2014).

Nas Umeis a alimentação diária segue um padrão. Temos o lanche que é uma refeição mais leve (bolos, frutas, suco ou leite), a colação que é um lanche leve e mais rápido utilizado em pequenos intervalos entre uma refeição e outra, e as refeições completas (arroz, feijão, carne...). Os produtos industrializados são evitados nas Umeis pois podem possuir grande teor de gordura e sódio, sendo portando inadequados principalmente para as crianças. Com esta atitude procura-se prevenir a hipertensão, a obesidade, entre outros.

Por fim, não menos importante nos cuidados com relação a alimentação, as Umeis procuram “desenvolver hábitos de higiene como lavar as mãos antes das refeições, não consumir alimentos que caíram no chão, manter unhas cortadas e limpas precisam ser ações da rotina da Educação Infantil (GIRIOLI e FREITAS, 2014, p. 29).

As práticas de cuidado e educação são realizadas rigorosamente todos os dias e em todos os momentos. Além de todos esses cuidados as práticas sociais de cuidado nas Umeis e Creches Conveniadas passam por um rigoroso processo de fiscalização e orientação. O primeiro e principal objetivo é garantir a saúde física e emocional das crianças. O segundo objetivo é se adequar aos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006). Todo esse preparo demonstra que o cuidado e educação realizados dentro das Umeis não são meros atos assistencialistas desprovidos de recursos profissionais e materiais.

A Educação Infantil vem se institucionalizando a cada dia e, para tal, necessita de organização, planejamento, profissionais adequados e infraestrutura apropriada para o acolhimento, cuidado e educação de crianças pequenas, posturas necessárias a todos os envolvidos, mulheres e homens, professores e auxiliares, coordenadores e demais funcionários.

4. OS HOMENS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO EXERCÍCIO DO CUIDAR E DO EDUCAR

A discussão que fizemos até aqui sobre a docência no magistério primário e as práticas de cuidado na Educação Infantil, destacando os conflitos entre a tradição patriarcal da sociedade brasileira e a luta das mulheres pela igualdade de condições na vida social e no mercado de trabalho, nos ajuda a situar as reflexões sobre o exercício profissional dos homens professores na Educação Infantil nas Umeis em Belo Horizonte.

Para o entendimento dessa prática profissional, as teorias do cuidado defendidas por Molinier e Paperman (2015), Guimarães, Hirata e Sugita (2012) e Dumont-pena (2015), associadas às histórias das mulheres e a luta do feminismo representada por Garcia (2011) e Almeida (1998), contribuíram em sua grande maioria para a leitura dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas que realizamos, e para a compreensão das percepções, das realidades e das vivências desses professores homens que trabalham com bebês e crianças pequenas enfrentando desafios, superando resistências e aprendendo nos combates e nas contradições presentes nas relações de gênero que se manifestam no cotidiano das instituições de Educação Infantil pesquisadas.

Na primeira parte desse capítulo analisaremos alguns aspectos apreendidos durante a aplicação dos questionários em nossa *homepage*, Homnei. O primeiro questionário visou levantar alguns dados sobre a realidade dos homens professores que estão trabalhando nas Umeis como, por exemplo, a idade, se possuem filhos, se são casados, as funções que eles já exerceram dentro das Umeis, as turmas em que eles já trabalharam, há quanto tempo trabalham com a Educação Infantil, a formação acadêmica de cada um, se estudam atualmente e se pretendem deixar a Educação Infantil nos próximos anos.

No segundo questionário realizamos um levantamento sobre as opiniões dos internautas a respeito da presença dos homens professores na Educação Infantil, e como os internautas abordaram os seguintes temas: dados pessoais, se possuíam filhos que frequentam ou frequentavam a Educação Infantil, se os filhos já tiveram homens professores lecionando na Educação Infantil, o que eles pensavam sobre a presença destes homens realizando ações de cuidado com os seus filhos, quais seus receios diante desta possibilidade, se os homens professores possuíam a capacidade de realizar a maternagem da mesma forma que a mulher, dentre outros. Para a realização dos questionários com os internautas colocamos uma

“chamada” na nossa Homepage no Facebook e no site da Homnei descrevendo nossa pesquisa e abrindo a oportunidade para quem desejasse participar.

Na segunda parte desse capítulo debateremos as entrevistas e as visitas realizadas com os professores, analisando de forma mais precisa os dados levantados. Durante a pesquisa percebemos certo receio com as práticas de cuidados envolvendo crianças pequenas realizadas pelos homens professores e que, somente com o decorrer do tempo na prática da profissão, esses professores conseguiram provar para si mesmos e para a comunidade que eram capazes de realizar tais práticas de cuidado com esmero.

Desta forma percebemos que durante os primeiros anos de trabalho dos homens professores há uma interferência significativa nas práticas de cuidado realizadas dentro das Umeis. As categorias “cuidado” e “patriarcalismo” foram fundamentais para nos ajudar a compreender os comportamentos de discriminação em relação às práticas de cuidado realizadas pelos homens professores.

O trabalho de cuidado realizado por esses professores representa uma luta que vem sendo travada no campo do cuidado, principalmente por este estar relacionado na maioria das vezes a crenças de que somente a mulher pode exercer o cuidado.

Na terceira e última parte desse capítulo analisaremos três entrevistas com a Direção das Umeis onde nossos participantes da pesquisa, os homens professores, trabalhavam naquele momento de nosso estudo. O objetivo das entrevistas com a direção escolar foi a de nos ambientarmos com o *lócus* de trabalho dos homens professores, confrontarmos alguns dados anteriormente coletados e analisarmos qual a concepção que a Direção das Umeis possui em relação à presença dos homens professores na atuação da Educação Infantil. Os estudos de gênero sob as perspectivas de Louro (1997) foram ferramentas importantes para nos guiarem nesta reflexão.

As entrevistas realizadas com os professores e direção escolar abordaram as mesmas temáticas divididas em três partes: dados pessoais, experiência na docência da Educação Infantil e as concepções sobre o que seria cuidado na Educação Infantil.

4.1 Análise dos questionários

4.1.1 Os homens professores: resistências e aprendizagens

Conforme Ferreira (2004) a palavra *resistência* pode ter alguns significados dos quais destacamos:

1. Ato ou efeito de resistir. 2. Qualidade ou condição do que é resistente. 3. Força que se opõe à outra. 4. Capacidade de um organismo sobreviver e recuperar-se de desgaste de doença, cansaço, etc. 5. Obstáculo, empecilho (FERREIRA, 2004, p. 701).

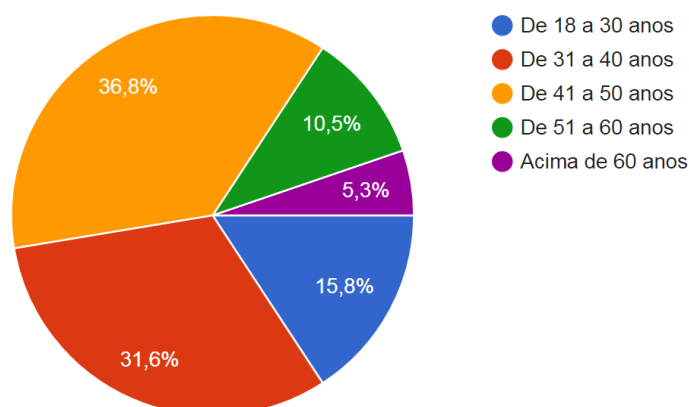
Neste sentido abordaremos como a presença dos professores homens na Educação Infantil tem sido momentos de *resistências*, onde forças se contrapõem e, a exemplo de um organismo vivo, estes homens professores procuram sobreviver, resistir e se recuperar dos desgastes que possam ocorrer no dia a dia.

Dos vinte homens que trabalhavam nas Umeis no momento em que aplicamos o questionário, dezenove deles responderam adequadamente e somente um não se propôs a responder alegando que estava cansado de contribuir com pesquisas e que estas estavam atrapalhando o andamento de seu trabalho.

Para aplicarmos o questionário com os professores ligamos para cada Umei em que eles trabalhavam através de uma lista fornecida pela SMED. Durante a ligação conversamos sobre os objetivos da nossa pesquisa convidando cada um a participar desta primeira etapa. Logo em seguida solicitamos o e-mail de cada um para enviarmos os questionários via Google Docs com uma senha onde somente os professores contatados poderiam responder os questionários. O questionário, que foi aplicado através da nossa página de internet <http://homnei.wixsite.com/homnei>, demonstra o seguinte perfil dos profissionais:

GRÁFICO 01

Percentual da idade dos homens professores que trabalhavam nas Umeis da PBH em julho de 2015.



Através deste gráfico percebemos que o maior percentual de homens professores nas Umeis, cerca de 68,4 % possuem a idade entre 31 e 50 anos, e que os mais jovens, aqueles que possuem idade entre 18 e 30 anos representam um percentual reduzido em relação aos demais, apenas 15,8 %. Ramos (2011) percebeu em sua pesquisa que a idade média dos

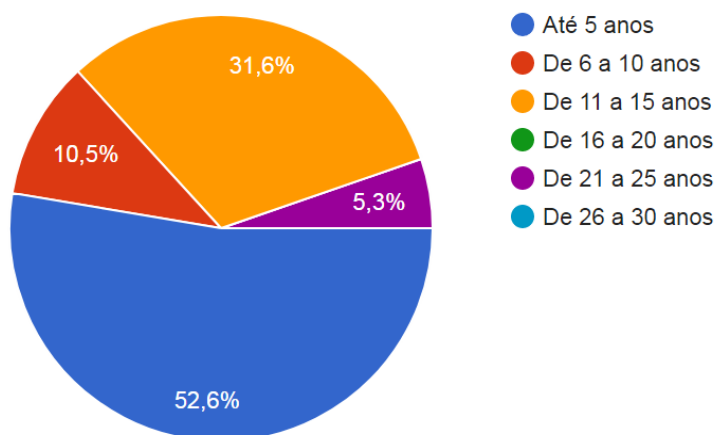
professores na época de sua pesquisa era a de 39 anos, e que alguns homens professores que estavam acima desta faixa etária possuíam uma maior inadequação com a instituição.

Os homens professores nas Umeis de Belo Horizonte em sua grande maioria são homens com mais tempo de experiência de vida profissional e familiar. A pesquisa revelou também que 42,1 % dos homens professores eram casados e que 57,9 % eram solteiros. Em relação aos filhos, 52,6 % deles afirmaram que não possuíam. Perguntamos aos professores qual a profissão que eles exerciam antes de assumirem o cargo de Professor para a Educação Infantil. A grande maioria, 63,2% trabalhavam no próprio ramo exercendo a função em outros níveis da educação básica, 21,1% trabalhava no ramo de prestação de serviços, 10,5% no ramo de comércio, 5,3% como autônomos e 26,3 descreveram que trabalhavam em outras atividades.

Uma das primeiras questões que a Direção de algumas unidades de educação procura sondar sobre a vida dos professores que estão ingressando em suas respectivas unidades de educação é justamente a sua idade, se é casado, se possui filhos, ou se já teve algum tipo de experiência de cuidado com crianças pequenas. Talvez esta seja uma tentativa de perceber se esses professores possuem alguma experiência no cuidado de filhos ou enteados e a partir deste momento traçar o perfil da turma que ele poderia começar trabalhando dentro das Umeis. Ramos (2011) discute como os homens professores passam por um processo de adaptação nas Umeis. Durante este processo os professores passam pelo crivo e vigilância dos adultos, o que Ramos (2011) chamou de ‘estágio probatório’, onde após o período de estágio probatório os professores serão ou não aceitos pela comunidade escolar caso eles comprovem que estão aptos para exercerem a profissão.

Perguntamos aos professores o tempo que eles tinham de experiência na Educação Infantil. Vejamos os resultados:

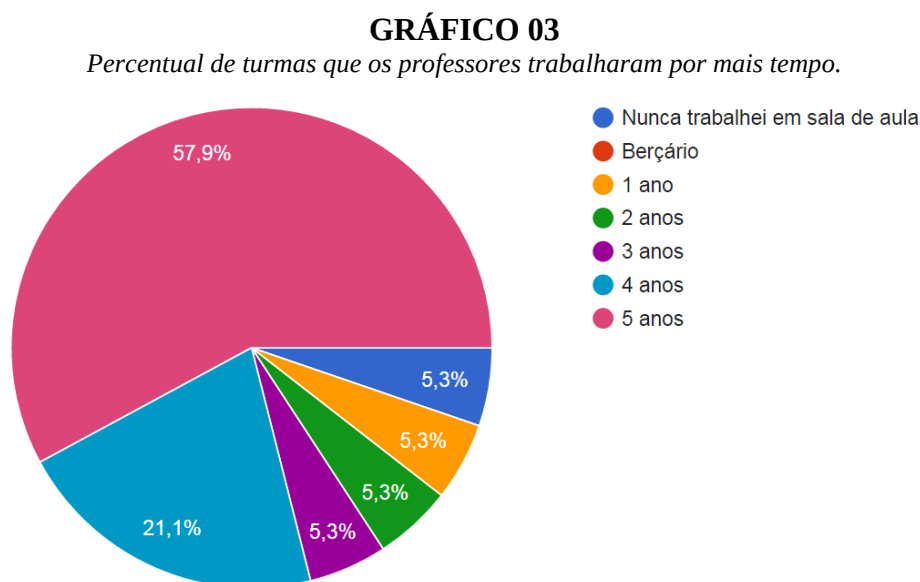
GRÁFICO 02
Percentual do tempo que os professores trabalham na Educação Infantil



A maioria dos homens professores que trabalham nas Umeis foram convocados no último concurso realizado em 2013, num total de 52,6% dos professores (percentual que corresponde a dez professores) e somente 5,3% (percentual que corresponde a um professor) está trabalhando na Umei desde o primeiro concurso realizado em 2003. Nesse concurso quatorze homens tomaram posse, o que indica que a maioria dos homens professores não permanece por muito tempo na Educação Infantil.

Diante da volatilidade de homens professores na Educação Infantil, perguntamos os motivos que os levariam a desistir da profissão (os professores poderiam marcar mais de uma resposta): 80% indicaram que a questão dos salários baixos seria a mola propulsora de sua saída, 70% sinalizaram a busca de novas oportunidades, 50% disseram que sairiam devido a desvalorização do profissional da Educação Infantil e 20% devido ao preconceito recebido durante a realização do trabalho. Percebemos então que o principal motivo de saída dos professores da Educação Infantil está relacionado aos baixos salários e por último, e não menos importante, ao preconceito recebido durante o tempo de serviço prestado.

A pesquisa nos mostra também que os professores possuem mais tempo de experiência com as turmas de cinco anos (57,9 %) e nenhum deles declarou exercer um tempo maior, durante sua vida profissional, com as turmas dos berçários.



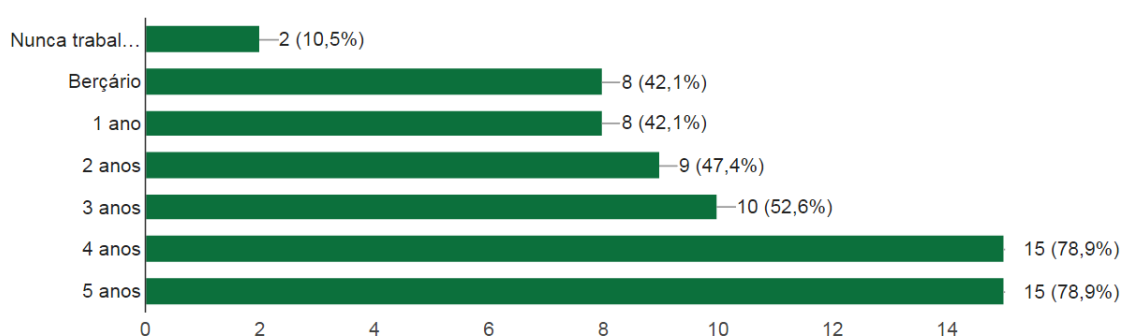
Estes dados informam que a passagem de professores pelo berçário é bastante reduzida. Os homens professores preferem trabalhar com as crianças maiores que, segundo eles, são mais espertas, comunicam-se melhor e não têm tanta necessidade de realizar atividades de cuidado mais específicas como a higienização e troca de fraldas. Ferreira (2008) também chega às mesmas conclusões ao afirmar que um dos motivos que leva os homens a trabalhar

com as crianças maiores é que nesta idade os homens professores podem interagir com elas sem a necessidade de se envolver corporalmente, e também em função delas demonstrarem mais autonomia, não exigindo cuidados mais aprofundados.

Quando analisamos quais as turmas que os professores já trabalharam dentro das Umeis chegamos às mesmas conclusões analisadas sobre o percentual de turmas que os professores trabalharam por mais tempo:

GRÁFICO 04

Turmas em que os professores mais trabalharam nas Umeis

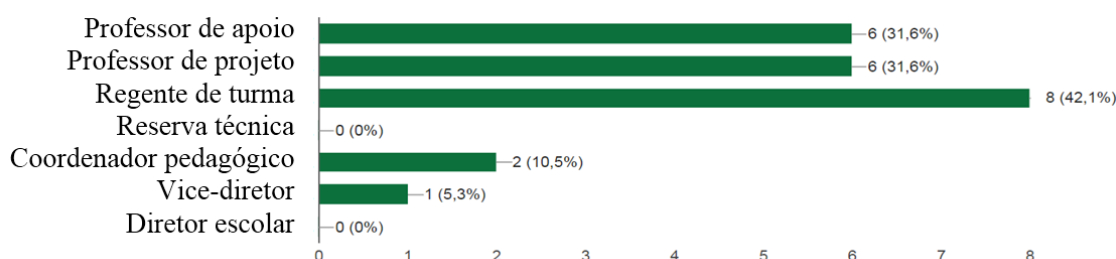


A maioria dos professores, cerca de 78,9 %, já trabalhou com as turmas de quatro e cinco anos, enquanto apenas 8 % deles trabalharam com as turmas do berçário e um ano. Quando perguntados em quais turmas eles estavam trabalhando no momento da pesquisa, 52,6 % disseram que assumiram uma turma de cinco anos e apenas 10 % estavam trabalhando com o berçário.

Em relação às atividades exercidas nas Umeis relatamos as seguintes informações¹⁴:

GRÁFICO 05

Atividades realizadas pelos homens professores dentro das Umeis no momento da pesquisa.



¹⁴ Obs.: o questionário foi respondido por 19 professores. Se somarmos o número de professores no gráfico acima teremos a contagem de 22 professores. Isto quer dizer que pelo menos 3 exercem mais de uma atividade nas Umeis.

A maioria dos professores está trabalhando atualmente no cargo de professor de apoio e projeto (63,2 %). O professor de apoio em algumas Umeis exerce uma função de “auxílio” à coordenação/direção. Caso falte um (a) professor (a) na unidade de educação, o professor de apoio assume seu lugar. Outras funções realizadas por estes professores consistem em ajudar nos horários de intervalo, no pátio, durante as refeições, na organização administrativa e pedagógica da Umei. Desta forma o professor de apoio não trabalha especificamente com uma turma e as atividades realizadas por ele podem estar mais ligas à parte administrativa. O professor de projeto geralmente cuida da parte artística, dedicando um tempo maior com os alunos na construção de brinquedos ou outros objetos a partir de materiais reciclados, ensaios de músicas, teatro e danças para apresentações na escola, e desta forma ele não possui uma turma fixa. Ele costuma, dependendo da Umei, trabalhar com três ou quatro turmas. O professor de projeto possui uma escala onde em cada horário ele deve estar em uma turma para trabalhar com as crianças enquanto o professor de projeto realiza o seu ACPATE.

Interessante observar que somente três professores estão trabalhando na direção das Umeis, dois trabalhando como coordenadores e um na vice-direção. Existem alguns casos em que as funcionárias das Umeis, sejam elas professoras, direção ou auxiliares passam a incentivar os homens professores a exercerem uma função de "liderança", como, por exemplo, a vice-direção, a coordenação ou exercer um cargo de acompanhante escolar.

Segundo Dias (2014)

O Programa de Monitoramento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação é composto por uma equipe de professores responsáveis pelo acompanhamento das instituições escolares, orientados pela Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação – GCPF com o auxílio pedagógico das Gerências Pedagógicas Regionais. Este profissional, denominado acompanhante pedagógico, trabalha diretamente com a direção e a coordenação das unidades escolares, juntamente com os professores que atuam diretamente no processo de aprendizagem, sejam os professores das turmas regulares, sejam professores do Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP (DIAS, 2014, p. 68).

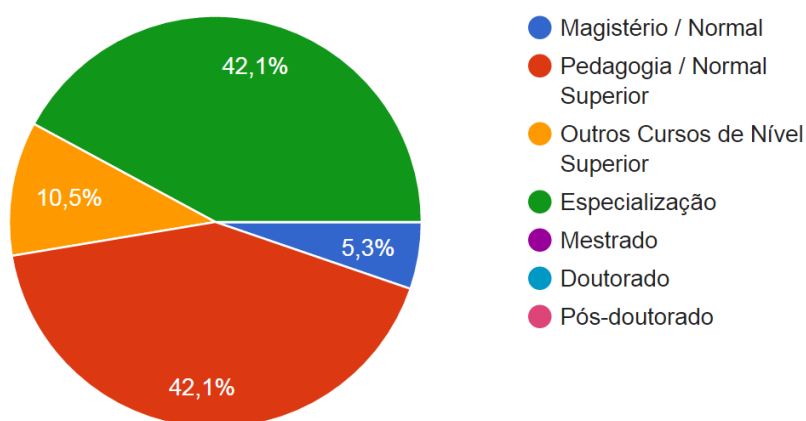
Um dos motivos alegados é de que a “sala de aula” não seria um lugar para eles. Ramos (2011) analisa que a sala de aula geralmente não é vista como um lugar para os homens e que eles são comumente considerados *fora do lugar*. Sayão (2005) relata em sua pesquisa que geralmente os homens professores da Educação Infantil eram convidados a exercerem algum tipo de liderança na Educação Infantil. Segundo a autora (SAYÃO, 2005) a sociedade acredita num poder simbólico destinado aos homens, os quais possuem o dom da oratória e um poder de argumentação que seriam essenciais para o convencimento dos pais. No entanto, este poder

não estaria restrito ao sexo daquele que o exerce e não seria uma atribuição de gênero, pois as mulheres também podem exercê-lo.

Em algumas conversas com as vice-diretoras e coordenadoras das Umeis ficou bem claro que o que dava para elas segurança em relação à presença do homem professor nas suas unidades de educação era justamente a boa formação que eles possuíam.

GRÁFICO 06

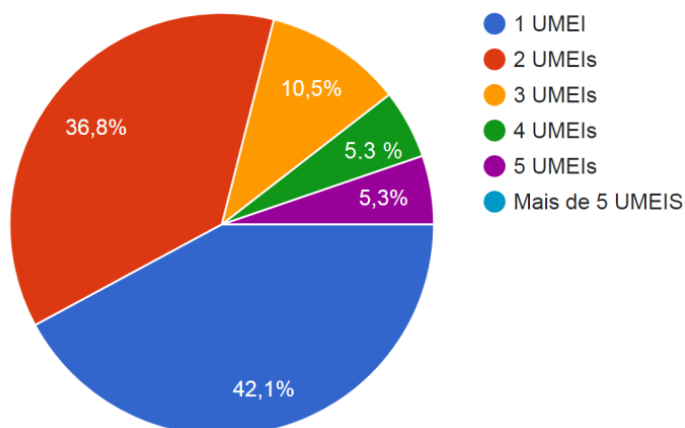
Formação Acadêmica dos Homens Professores nas Umeis de Belo Horizonte.



A grande maioria dos homens professores possuem formação superior ou especialização (94,7 %) e apenas 5,3 % dos professores possuem curso técnico em Magistério ou Normal. Ao serem perguntados se estavam estudando atualmente 52,6 % disseram que não estavam estudando, mas que desejavam retornar aos estudos para fazer uma especialização ou pós-graduação no mestrado e/ou doutorado. Cerca de 21,1 % estavam realizando cursos de formação continuada, 5,3 % em novos cursos superiores, 15,8 % em especialização e 5,1 % no mestrado.

Em alguns momentos, quando a resistência passa a ser uma constância para um professor na Umei, e esta resistência pode ser profissional, condicionadas ao local de trabalho, aos relacionamentos, às condições financeiras, dentre outros, os professores costumam solicitar a transferência da unidade de educação.

Durante as visitas nas Umeis para buscar o TCLE assinado pelos professores participantes da pesquisa, ou realizar o questionário com aquele professor que não conseguiu responde-lo pelo site da Homnei, pude conversar um pouco com eles e perceber em alguns, a preocupação em mudar de Umei para amenizar as condições adversas às quais eles estavam passando. O próximo quadro relata um pouco desta movimentação dos homens professores:

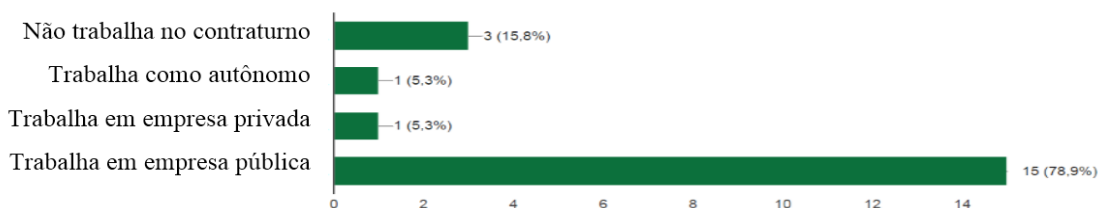
GRÁFICO 07*Número de Umeis que os homens professores já trabalharam.*

Quase metade deles (42,1 %) tem trabalhado em apenas uma Umei, o que indica a possibilidade de estarem satisfeitos com o local de trabalho. No entanto, se somarmos as transferências ocorridas, veremos que elas correspondem a 57,9 % do total. Não foi objetivo da pesquisa sondar o motivo destas mudanças. Depois do questionário ser aplicado e, coincidindo com as visitas nas Umeis, percebemos uma necessidade de se abordar este quesito em outra oportunidade.

Quando perguntamos no questionário (questão aberta) aplicado aos homens professores quais as maiores dificuldades/resistências que eles encontravam dentro das Umeis duas respostas sobressaíram: os baixos salários e as relações de gênero. Os baixos salários dos homens professores nas Umeis de Belo Horizonte leva-os a trabalharem no contraturno (89,5 %). Dos professores que trabalham no contraturno 31,6 % não trabalham no ramo da educação; 26,3 % trabalham na própria Educação Infantil; 31,6 % trabalham nos 1º e 2º ciclos da Educação Fundamental; 5,3 % no 3º ciclo da Educação Fundamental; 5,3 % no Ensino Médio e 5,3 % no Pós-Médio/Cursos Técnicos. Interessante observar que ao trabalharem no contraturno a grande maioria desses homens professores continua lidando com crianças de zero a onze anos, o que corresponde a 57,9 % dos professores. Ao somarmos os percentuais percebemos que a conta não está fechando, voltando às respostas dos professores percebemos que um deles estava trabalhando em três turnos no ramo da educação. Este é o real motivo da conta não estar fechando nos 100 %.

GRÁFICO 08

Homens professores das Umeis que trabalham no contraturno



Para Almeida (1998) as mulheres geralmente ocupam setores ocupacionais com os menores salários e os homens geralmente não estão dispostos a exercerem estas atividades. A justificativa é de que eles, como “chefes de família”, necessitam ganhar um pouco mais, e que segundo alguns historiadores (NASCIMENTO, 2011; RABELO, 2007 e OLIVEIRA, 2015), um dos motivos da ocupação do magistério primário pelas mulheres está relacionado ao abandono desse campo profissional pelos homens.

Sayão (2005) discorda um pouco das afirmações destes historiadores que afirmam que os homens não exercem a profissão de Educação Infantil por causa dos salários baixos. Para a autora (SAYÃO, 2005) alguns desses sujeitos fazem a opção pela Educação Infantil mesmo diante dos apelos dos familiares para que eles alcançassem profissões com salários melhores.

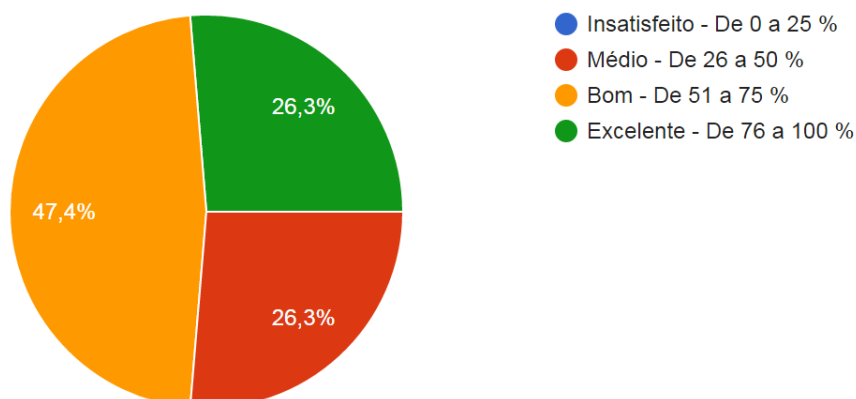
Apesar de receberem poucos salários, estes homens professores costumam trabalhar no contraturno, resistirem às mais diversas críticas sobre sua profissão, e ainda fazem planos de continuar na Educação Infantil. Sarmiento *apud* Sayão (2005) descreve que geralmente as famílias projetam profissões masculinas para os meninos, rejeitando assim toda e qualquer profissão que esteja ligada às profissões ditas femininas. Um dos motivos para essa rejeição seria os salários irrisórios que levariam os homens a procurarem outros empregos para manter a casa. Jensen *apud* Sayão (2005) também compartilha desta ideia dizendo que os baixos salários ligados ao *status* da profissão são os grandes obstáculos à permanência dos professores na Educação Infantil.

Dos dezenove professores entrevistados, sete abordaram os baixos salários como agravante na sua permanência na Educação Infantil e dez afirmaram que as maiores dificuldades encontradas são as relações de gênero, sendo estas os maiores problemas para a sua satisfação e/ou permanência nas Umeis. Dentre os professores das Umeis, 57,9 % não pretendem sair da profissão, 36,8 % almejam deixar a profissão nos próximos dois anos e, 5,3 % também planejam deixar a profissão nos próximos quatro anos.

Sobre o grau de satisfação com sua profissão temos os seguintes dados:

GRÁFICO 09

Grau de satisfação em relação ao trabalho exercido nas Umeis de Belo Horizonte



Os dados coletados com o questionário aplicado aos professores revelam a importância da discussão sobre a presença/ausência dos homens professores na Educação Infantil, conforme abordam os autores Ramos (2011) e Sayão (2005). Traduzir e analisar esses dados de forma adequada pode nos fornecer ferramentas necessárias para sanarmos alguns focos de resistência quanto à presença de homens professores nas Umeis de Belo Horizonte.

O questionário utilizado continha vinte e duas questões fechadas cujos resultados foram apresentados acima.

Agora passaremos a discutir as duas questões abertas no questionário que abordavam as maiores dificuldades encontradas em relação à profissão do homem professor atuando na Educação Infantil e a existência de outros temas que não foram abordados durante o questionário.

A maioria dos professores apontou que entre as dificuldades encontradas para permanecer na Educação Infantil estão os baixos salários, os preconceitos e a questão da higienização das crianças pequenas. Para Ferreira (2008) estes são os principais obstáculos que levam os homens a se afastarem da profissão de Professor para a Educação Infantil e que somente o amor e a dedicação ao trabalho é capaz de fazê-los superarem às dificuldades relacionadas aos baixos salários.

O professor Leandro¹⁵, ao responder nosso questionário via internet, quando perguntado sobre qual a maior dificuldade por ele encontrada no exercício de sua profissão destacou que

¹⁵ Todos os nomes usados neste trabalho são fictícios, escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa, atendendo às normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais em relação à pesquisa com seres humanos.

Na atual conjuntura, a sociedade ainda não vê com bons olhos a presença do homem professor na Educação Infantil. É algo estranho no meio de mais de 98% de mulheres. E a sociedade demora muito a aceitar, conviver e assimilar esta nova situação. Ainda há professoras que estranham a minha presença na Educação Infantil. Por mais preparado que esteja, podendo exercer com plenitude as tarefas do dia a dia, ainda sou podado, sob a alegação da região em que está implantada a UMEI, a exercer as tarefas do cuidar, como o banho, troca de fraldas, etc. (PROFESSOR LEANDRO).

O relato de Leandro sintetiza o discurso de muitos professores que trabalham na Educação Infantil. Leandro retrata o preconceito da sociedade com a presença dos homens trabalhando como professores na Educação Infantil, mas principalmente a resistência que ele convive dentro da própria unidade de educação onde trabalha. O discurso de Leandro é presenciando também em outros professores pesquisados, que apesar de possuírem a mesma formação das professoras, ainda são tratados pelas colegas como incapacitados ou não autorizados a exercerem determinadas atividades relacionadas aos cuidados e asseio de crianças pequenas.

Kleber, um dos professores que responderem o questionário, relata que já sofreu muita discriminação na Umei em que ele trabalha:

Mesmo não participando dos momentos de troca e higiene das crianças e realizando ações pedagógicas em sala de aula, muitos familiares reclamaram da presença masculina na sala e exigiram que não participasse dos momentos de banho e troca com seus filhos. Também não queriam que eu ficasse sozinho com os alunos em sala. À época foi realizada uma reunião com os pais dos alunos para expor a situação temporária da minha presença a eles e foi um momento muito constrangedor e tenso, mesmo com as explicações da direção e coordenação de que eu não participava daqueles momentos e que era uma situação temporária. Me sentia um abusador ao ouvir tudo o que algumas mães diziam. Sei que não diziam aquilo por questão pessoal contra mim e entendo todas as preocupações. Até mesmo entre minhas colegas de trabalho havia colegas que diziam que não gostaria que sua filha bebê ficasse aos cuidados de um professor homem [...]

[...] na lida diária do fazer escolar essa distinção de lugares e papéis é muito cristalizada e pode se tornar potencialmente perigosa para os homens. Na distribuição de turmas, por exemplo, sempre quis ficar com as idades maiores nas quais as crianças já possuem boa autonomia para o uso do banheiro e onde não ocorrem banhos e trocas justamente para evitar situações constrangedoras [...]

[...] Ouvi uma vez o caso de um colega (homem) de profissão que enfrentou, inclusive, denúncia na ouvidoria e teve que responder por ter socorrido uma aluna em dificuldade que havia defecado na roupa. Na ocasião ele deu banho na criança por não ter ninguém disponível no momento, mas a mãe dela ofendeu-se com essa situação e o problema se estendeu para as instâncias superiores gerando um processo para averiguar o episódio (PROFESSOR ALTAMIR, um dos professores que responderam os questionários).

Em poucas palavras, Altamir resume o que alguns professores têm passado no exercício de sua profissão. É claro que estes fatos não acontecem com todos, mas, infelizmente, alguns professores têm experimentado a discriminação de uma forma mais dura e perversa. As

respostas dos dezenove professores foram bem parecidas, as mesmas reclamações, os mesmos medos, as mesmas falas. Juntando as respostas em um único texto pude contar 1467 palavras dentre as quais tentaremos expressar abaixo as palavras e/ou expressões mais usadas pelos professores nos questionários.

QUADRO 03

Palavras e/ou expressões mais utilizadas pelos professores no questionário realizado via internet.

PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES	OCORRÊNCIAS
Banho, troca, higiene, fralda, banheiro	19 ocorrências
Desconfiança, confusão, acusação, suspeitas	18 ocorrências
Relações de gênero	8 ocorrências
Baixos salários	8 ocorrências
Suspeita das colegas/professoras de trabalho	7 ocorrências
Medo relacionado ao sexo, sexualidade	6 ocorrências

Através do quadro acima percebemos que as maiores dificuldades encontradas pelos homens professores estão relacionadas à higienização das crianças e à desconfiança da comunidade escolar. Estes temas estavam presentes em quase todas as respostas dos professores. Mai uma vez abordamos aqui o tabu referente aos corpos das crianças. Sayão (2005) trata deste tema emblemático ressaltando que em nossa sociedade a sexualidade é tratada como se fosse algo pertencente ao mundo masculino e inexistente no mundo feminino. Geramos um medo do toque dos corpos nus por parte dos homens e ignoramos completamente o potencial de abuso que também existe entre algumas mulheres. Os homens aqui representados parecem absorver tal perspectiva que os leva a não desejarem o cuidado/higiene das crianças pequenas com medo do que a sociedade pode dizer ou quem sabe o próprio medo de não saber lidar a questão da sexualidade frente às crianças.

Em relação às questões não abordadas nos questionários os professores priorizaram os motivos que os levariam a sair da Educação Infantil: ter encontrado um emprego melhor remunerado ou onde eles serão mais respeitados. Vejamos algumas respostas dos professores:

Estou saindo da Educação Infantil, pois fui chamado para Professor Municipal das séries iniciais do Ensino Fundamental, onde serei melhor remunerado e creio que também serei mais respeitado (PROFESSOR WILLIAN).

[...] sobre a pretensão de sair da Educação Infantil, informo que possuo outro BM na Prefeitura de BH, no Ensino fundamental e aguardo nomeação no concurso em vigor para assumir o segundo cargo como professor de 1º e 2º ciclos [...]
 [...] Isso pesa na tomada de decisão sobre permanecer ou não na Educação Infantil, uma vez que o custo de vida pressiona e comprime nossos rendimentos dia a dia. (PROFESSOR JOSÉ).

Atualmente vivo uma "crise" pessoal. Ao mesmo tempo que gosto muito do que eu faço, me dedico e me esforço para obter êxito na sala de aula, sinto que a desvalorização da profissão na sociedade de forma geral, o "sistema", as crises (crise financeira, crise na escola, crise na família) e os baixos salários se tornam fortes empecilhos para continuar na profissão satisfeito (PROFESSOR ESTEVÃO).

Teve um dia no início que alguns pais me criticavam e até ficavam falando que até quando aquele homem vai "abusar" dessas crianças. Isso para mim foi muito triste e desmotivador na época, porém consegui dar a volta por cima e mostrei que além de profissional sou ético e um ser humano (PROFESSOR TÚLIO).

4.1.2 Aspectos apreendidos durante a aplicação do questionário aos internautas na *fanpage*

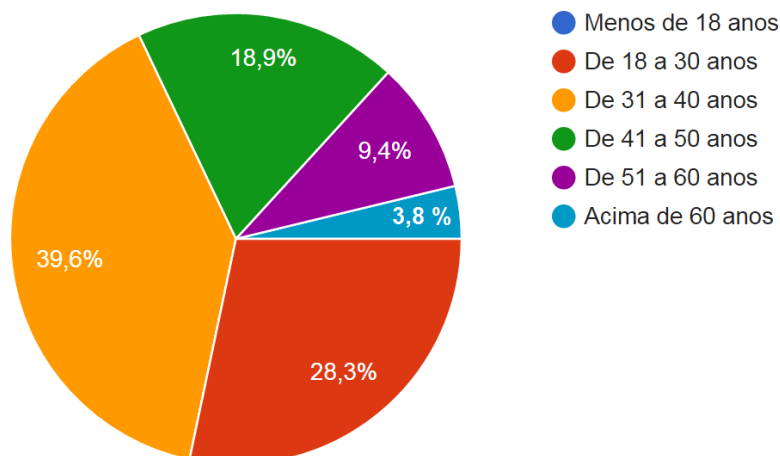
Nos questionários que realizamos com os internautas em nossa *homepage* procuramos analisar a percepção que os pais possuíam em relação à presença dos homens professores na Educação Infantil realizando o cuidado e higienização das crianças. Devemos lembrar que estes dados correspondem apenas aos resultados obtidos com os internautas que espontaneamente responderam aos questionários e que, portanto, não foram selecionados previamente, categorizados, ou destinados a um público específico. O questionário estava disponível para qualquer pessoa responder, independente do sexo, idade e outros. Não pretendíamos também com este questionário aprofundar o tema da nossa pesquisa com os internautas. Um dos objetivos era divulgar a pesquisa, a *fanpage* e a nossa página. Os dados levantados poderiam ser utilizados como ferramentas para auxiliar na construção das perguntas que seriam utilizadas durante as entrevistas com os homens professores selecionados para participarem da pesquisa. Portanto, o questionário foi mais enxuto, num total de dezessete perguntas abordando temas como idade, sexo, se possui filhos, se possui filhos estudando na Educação Infantil, se têm conhecimento de homens trabalhando como professores na Educação Infantil, e qual o postura dos internautas diante da possibilidade de seus filhos estudarem com um homem professor na Educação Infantil.

O questionário foi postado em nossa *fanpage* e na página da Homnei e ficou disponível na internet por trinta e um dias. Na *fanpage* do Facebook a medida que as pessoas iam tomando ciência do questionário, compartilhavam o link da pesquisa na Linha de Tempo de um amigo, num grupo ou na sua própria página. Esse procedimento ajudou a divulgar a nossa pesquisa e a *fanpage*, que teve um elevado índice de acesso durante o período da pesquisa.

Foram cinquenta e três questionários respondidos durante o período, 88,7 % das respostas foram de mulheres e 11,3 % de homens. A média da idade dos internautas que participaram da pesquisa foi:

GRÁFICO 10

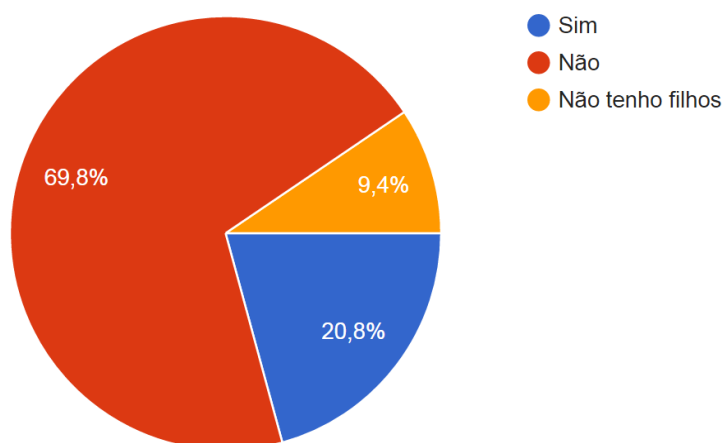
Percentual da idade dos internautas que responderam aos questionários da homepage Homnei.



Destes internautas, 67,9 % disseram que possuíam filhos estudando na Educação Infantil, 13,2% afirmaram que, apesar de terem filhos pequenos, eles não estavam estudando na Educação Infantil e 18,9% declararam não possuir filhos. Quando perguntados se eles ou parentes próximos já tiveram homens professores na Educação Infantil cuidando de seus filhos obtivemos a seguinte resposta:

GRÁFICO 11

Percentual de filhos ou parentes dos internautas que já tiveram homens professores cuidando das crianças na Educação Infantil.



Perguntamos também se eles deixariam seus filhos estudarem com homens na Educação Infantil, 77,4 % responderam de forma positiva, 1,9 % disseram que não e 20,8 % disseram que estavam em dúvida e que, portanto, não saberiam responder no momento. Nas questões abertas a maioria absoluta dos pais apresentou certa resistência em deixar as crianças em turmas cujo regente fosse um homem professor. Dentre os principais motivos citamos: em primeiro lugar, o medo de abuso e violência sexual, logo em seguida a pedofilia e o medo na hora dos cuidados relacionados à higiene e o toque em momentos de carinho.

Durante a pesquisa realizada nas Umeis de Belo Horizonte, através dos relatos dos homens professores e direção escolar, não constatamos um número relevante de reclamações por parte dos pais em relação à presença dos homens trabalhando como professores nas Umeis. Um dos prováveis motivos desta aceitação se refere ao fato da boa credibilidade das Umeis na capital mineira. A concorrência para se conseguir uma vaga nas Umeis tem sido muito grande e um dos motivos é a boa qualificação de seus profissionais referendada por um excelente serviço prestado. Desta forma, percebe-se uma satisfação e maior confiança dos pais em relação a todo serviço executado por seus profissionais. Tal postura dos pais minimiza qualquer tipo de recusa perante a presença dos homens professores trabalhando nas Umeis.

Realizamos também com os internautas a contagem de palavras e/ou expressões mais usadas por eles ao expressarem a opinião sobre os medos/preocupações em relação à presença de homens professores na Educação Infantil. Num total de 632 palavras produzidas no texto, encontramos:

QUADRO 04

Palavras e/ou expressões mais utilizadas pelos internautas no questionário realizado via internet.

PALAVRAS E/OU EXPRESSÕES	OCORRÊNCIAS
Abuso, assédio e/ou violência sexual	23 ocorrências
Pedofilia e/ou molestar a criança	9 ocorrências
Banho, troca, higiene, fralda, banheiro	9 ocorrências
Não tenho medo ou preocupação	8 ocorrências
Preconceito	3 ocorrências

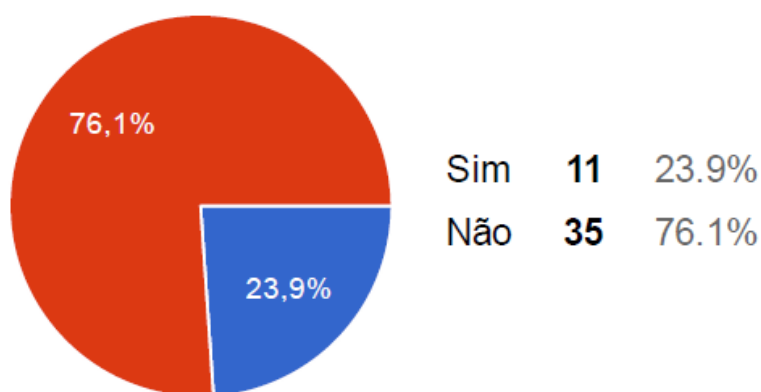
O texto produzido pelos internautas foi quase a metade daquele produzido pelos professores. No entanto, a incidência em relação as possibilidades de abuso sexual e

preocupações com os cuidados de higiene foram bem maiores em relação a fala dos professores. Apesar de 92,5 % dos internautas declararem que concordam com a presença do homem professor na Educação Infantil e 77,4 % afirmarem que deixariam seus filhos estudarem com um homem, essa concordância é tirada quando eles expressam seus medos diante da possibilidade de se colocar um de seus filhos numa sala de Educação Infantil quando o professor regente fosse um homem.

Perguntamos se algum internauta já havia presenciado algum caso de estranhamento entre a comunidade escolar em relação à presença dos homens professores na Educação Infantil. A resposta foi a seguinte:

GRÁFICO 12

Percentual de internautas que já presenciaram algum caso de estranhamento entre a comunidade escolar em relação a presença dos homens professores na Educação Infantil.



Logo em seguida solicitamos que eles¹⁶ descrevessem os estranhamentos ocorridos. Vejamos algumas respostas:

Trabalhei com um professor na educação infantil em Portugal e deu tudo certo, a aceitação dos pais foi normal. Já aqui em uma determinada escola ele foi transferido por ser homossexual.

Exatamente a questão dos banhos nas idades de 0 a 2 anos. A comunidade não aceitou que um homem desse banho nas crianças. O professor foi remanejado para as turmas maiores.

Um pai reclamou da escola ter um homem de Auxiliar de Apoio às professoras da Educação Infantil porque uma das funções era troca e banhos. Nenhuma medida foi tomada. O pai tirou a criança da escola e o auxiliar permaneceu trabalhando lá.

¹⁶ Os internautas não precisavam se identificar ao responder os questionários, portanto iremos descrever as principais respostas sem uma identificação, mesmo que seja por pseudônimo.

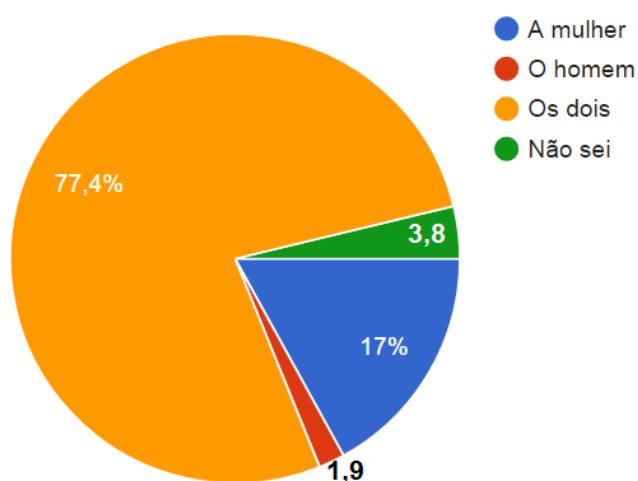
Tenho uma escola de educação infantil na qual tem um homem estagiando, e infelizmente, já tive inúmeros pais deixando de matricular os filhos lá devido a presença dele, o que não me impediu de mantê-lo ali.

Minha vizinha não quis colocar o filho dela numa escola por ter um professor homem na Educação Infantil. Achei um absurdo julgar uma pessoa sem conhecê-la.

Sondamos também quem possui mais capacidade para realizar o cuidado e a higiene das crianças. Para essa pergunta a maioria respondeu serem os dois:

GRÁFICO 13

Resposta dos internautas a pergunta: quem possui mais capacidade para realizar o cuidado e a higiene das crianças?



Em relação à maternidade os internautas acreditam que:

GRÁFICO 14

Resposta dos internautas a pergunta: A maternidade (cuidados próprios de mãe, materno, afetuoso, dedicado, carinhoso e maternal) é:



Para os internautas, 84,9 % acreditam que os homens podem exercer a maternagem nas mesmas condições das mulheres e 15,1% não acreditam nesta possibilidade. Terminamos a pesquisa solicitando que eles justificassem estes dados e as respostas mais comuns eram: “se homem desejar ele pode exercer a maternagem”, “a maternagem é construída socialmente”, “o homem até pode, mas não como a mulher, a mulher tem mais jeito no trato com as crianças, mesmo aquelas que ainda não são mães”, “um homem até pode ter os mesmos cuidados que a mulher, porém, se ele for muito afetuoso ou carinhoso demais com uma criança... já causa estranheza nas pessoas próximas”, “acho que a mulher tem mais paciência para lidar com os bebês que é a fase que exige mais atenção e mais cuidado” e “nós mulheres somos treinadas para cuidar de crianças desde pequenas quando nos dão boneca para brincar, os homens também podem ser treinados”.

Elizabeth Badinter *apud* Drumont-Pena (2012) trata a questão do instinto materno e/ou maternagem ligada apenas às mulheres como um instrumento de aprisionamento destas em suas casas, uma vez que somente elas poderiam cuidar das crianças pequenas. Se nos dados acima percebemos que na realidade, e não somente na pesquisa realizada, a sociedade passa a acreditar que o homem também é capaz de realizar a maternagem, então podemos pensar em uma possível quebra de paradigmas.

4.2 Análise das entrevistas com os professores

Antes de iniciarmos as entrevistas com os professores, realizamos algumas visitas nas unidades de Educação Infantil. O objetivo destas visitas foi o de nos aproximarmos do *lócus* de trabalho destes professores, conversar informalmente com funcionários, professores e direção escolar.

Foram selecionados para aprofundamento das questões desta pesquisa três professores que, para preservação da identidade de cada um, passaremos a chamá-los de Carlos, João e Lincoln. Estes nomes foram escolhidos pelos próprios professores. Carlos e João pensaram durante um bom tempo antes de escolherem os nomes e Lincoln prontamente pronunciou sua escolha.

Durante nossos encontros Carlos demonstrou ser uma pessoa muito segura e confiante nas suas realizações da vida privada e profissional, com uma postura de liderança e bastante ativo em suas atividades dentro da Umei.

João transpareceu ser bastante calmo e eficiente em seus afazeres pedagógicos. Aparentemente gosta de cumprir as regras estabelecidas nas Umeis e possui uma preocupação em estar sempre se desenvolvendo no campo profissional. Um de seus objetivos é a realização de um mestrado no campo da educação. Algumas vezes demonstrou ser indeciso em relação a alguns posicionamentos, mas esta aparente indecisão parece estar mais relacionada a uma postura de cautela e de reflexão antes de qualquer atitude precipitada.

Lincoln pareceu-me ser muito sensível às necessidades das crianças e da comunidade local. Ele possui grandes habilidades artísticas que o ajudam no planejamento das aulas de projeto. Possui também uma grande empatia entre as colegas de trabalho.

Durante as entrevistas busquei perceber traços na trajetória de vida de cada um que contribuíssem, de alguma forma, para a percepção e a prática do cuidado realizadas dentro das Umeis. Algumas perguntas de interesse pessoal permearam os nossos encontros: como eles foram cuidados na infância, quais as referências de cuidado que eles tiveram, o que é cuidado para cada um e, principalmente, como eles compreendem suas concepções de cuidado.

4.2.1 Carlos: um professor disposto a romper os preconceitos sobre a presença dos homens professores no berçário

Carlos na época da pesquisa possuía 31 anos, solteiro, sem filhos, apesar de ter a intenção de adotar uma criança. Os pais na época da entrevista já não viviam juntos. Possui dois irmãos frutos do relacionamento de seus pais e uma irmã “fora do casamento”. Para Carlos a sua vida foi dividida em dois momentos. A primeira quando ele morava em Teófilo Otoni vivendo em companhia de seus pais e irmãos e a segunda quando ele veio morar em Belo Horizonte com a família.

A mãe do Carlos sempre “trabalhou fora”, na maior parte do tempo como empregada doméstica. Estudou até a oitava série. A jornada de trabalho era bem pesada, saía na parte da manhã enquanto os filhos estavam dormindo e quando ela retornava, à noite, os filhos já estavam na cama. Por ficar a maior parte do tempo fora de casa sua irmã mais velha, que possuía uma diferença de cinco anos para com sua idade, e o pai, se tornaram os responsáveis pelo seu cuidado e acompanhamento escolar. A mãe de Carlos estava sempre incentivando os filhos em relação aos estudos, pois acreditava que somente através deles é que poderiam melhorar as condições de vida em que vivem. Carlos também acreditava nos conselhos de sua mãe. O pai de Carlos era autônomo, exercia a profissão de pedreiro e pintor. Estudou até a quarta série primária. Nem sempre tinha serviço e por este motivo ele passava a maior parte

do tempo em casa. Carlos lembra que o pai vivia procurando emprego, além de beber quase todos os dias. Quando o pai estava trabalhando ou procurando emprego, Carlos, juntamente com seus irmãos e irmã, viviam trancados dentro da casa onde moravam.

Após o período escolar Carlos voltava para casa, realizava as atividades escolares com a ajuda de sua irmã. Quando sua mãe chegava do trabalho ela conferia as atividades, se tivesse uma sem realizar sua mãe o acordava ou àquele que não tivesse finalizado a atividade e os obrigava a terminar a tarefa. Para Carlos sua mãe era mais autoritária que seu pai. A imagem que ele possuía de seu pai era bem diferente da mãe. Carlos percebia que seu pai o protegia mais do que a seus irmãos, talvez por ele ser o filho mais novo. Quando era necessária a correção física, seu pai “batia” mais nos seus irmãos do que nele.

Desde criança, Carlos sempre se interessou pelos estudos e achou o “máximo” quando começou a ler as primeiras palavras. Uma das suas maiores referências no ramo da educação foi sua professora do primeiro ano. Essa professora morava perto de sua casa e, vez por outra, Carlos frequentava o seu lar, passava algumas tardes em sua companhia. Nestas idas e vindas Carlos recebia alguns presentes, além de conhecer os livros que a professora possuía. Carlos acha que de alguma forma nesses momentos nasceu a motivação que o impulsionou a querer sempre estudar, aprender e ler.

Os pais de Carlos ainda estão vivos, mas vivem separados. Os dois residem em Belo Horizonte. No entanto, Carlos tem pouquíssimo contato com o pai. Existe certa resistência no relacionamento entre Carlos e seu pai e um dos motivos, acredita ele, tem a ver com a vinda de sua família para Belo Horizonte. Carlos passou a suspeitar que a vinda para a capital tem alguma relação com o fato de ele não ser “filho legítimo de seu pai”. Ele sempre quis tocar neste assunto com seu pai, mas nunca teve coragem suficiente. Até hoje, depois de muitos anos, ele não consegue conversar com o pai a esse respeito. Durante a adolescência, Carlos teve muitos conflitos com sua mãe e que só vieram a se “normalizar” na vida adulta. Carlos, na entrevista, se declarou homoafetivo, afirmou que teve um longo relacionamento de nove anos, mas que depois decidiu voltar pra casa e viver novamente com sua mãe.

Carlos desde a infância pensava em ser professor e ator, hoje ele exerce as duas profissões. Carlos relata que sempre teve bons professores e que estes sempre o incentivavam a estudar ainda mais. Além da professora que o marcou na infância, Carlos teve outra professora no Ensino Médio que se tornou referência para a sua vida. Foi uma professora de Literatura, disciplina na qual ele não possuía muita familiaridade, mas que a professora, percebendo sua dificuldade, resolveu ensiná-lo de forma diferente. Carlos possui boas

referências em relação aos seus professores. Para ele, a maioria de seus mestres foram excelentes profissionais.

Após o Ensino Médio, Carlos teve que optar entre o curso de História ou Pedagogia. Prestou os dois vestibulares e foi aprovado em Pedagogia. Carlos não sabia ao certo do que se tratava o curso, a única coisa que ele tinha certeza é de que trabalhava com crianças. No decorrer do curso, ele passou a se interessar cada vez mais pela profissão, mas dizia que jamais iria trabalhar como professor na Educação Infantil. Depois de formado surgiu a oportunidade de prestar concurso para o cargo de Professor para a Educação Infantil na PBH. Ele resolveu fazer o concurso “para ver com era”. Após ser aprovado no concurso começou a trabalhar numa Umei e aos poucos foi se apaixonando pelo trabalho realizado. Hoje trabalha como professor numa Umei, coordenador pedagógico das séries iniciais em outra escola, além de trabalhar como ator em peças teatrais. Antes de exercer tais atividades, Carlos teve experiências na área de gastronomia trabalhando como cozinheiro e chefe de cozinha durante doze anos. Além disso, abriu uma sociedade que prestava cursos de enfermagem onde era responsável pela parte pedagógica dos cursos, desenvolvimento de projetos e contratação de professores.

O cuidado na vida pessoal de Carlos teve várias nuances. A mãe, por trabalhar fora a maior parte do tempo assumiu uma responsabilidade maior com sua educação primária, o cuidado foi praticado pela irmã mais velha e o pai que vivia desempregado. A mãe, para garantir o sustento da casa “saía enquanto a gente estava dormindo e quando ela chegava, a gente é quem já estava dormindo” (PROFESSOR CARLOS). Carlos possui uma imagem da mãe durante a infância como uma pessoa mais autoritária e rígida com a disciplina dos filhos. Sua mãe quando chegava em casa no período da noite conferia o Para Casa de cada filho. Se ela encontrasse uma atividade em “branco”, acordava o(a) filho(a) e “mandava” terminar a atividade. O pai era mais flexível e sempre que podia, acobertava/protegia Carlos.

Para Dumont-Pena (2015) a relação mãe-filho é fundamental para compreendermos as práticas de cuidado incorporadas nas vidas dos sujeitos. Através desta relação podemos descobrir aspectos e definições de cuidados que não se aprendem nas faculdades. Se analisarmos cuidadosamente a trajetória de vida de cada entrevistado da nossa pesquisa, tanto professores quanto direção escolar, perceberemos nas entrelinhas o quanto a experiência na relação mãe-filho refletirá nas práticas de cuidado de cada profissional.

A professora da escola primária teve uma grande parcela na construção do cuidado/educação na vida de Carlos. Por morar perto de sua casa, Carlos passava as tardes na casa desta professora. Lá aprendeu o gosto pelos livros, ganhava presentes e foi despertado

nele um grande interesse em aprender a ler. As frases “gostava dela” (a professora) e “cuidava de mim” foram reincidentes em sua fala ao se reportar à professora.

Quando perguntado se “teve algum conflito com sua mãe ou com seu pai que o marcasse de forma negativa/conflituosa” Carlos transpareceu certa incompletude e uma carência afetiva,

E então quando a gente veio para Belo Horizonte eu sempre tive esta dúvida. Se eu era filho do meu pai ou não e isso ficou marcado. E uma das coisas que sempre me incentivava a correr atrás do que eu queria e até hoje é isso, é preencher essa dúvida que eu ainda tenho e que não consegui resolver. (PROFESSOR CARLOS).

Este acontecimento, segundo o professor, trouxe certo vazio na relação afetiva com os pais e por escolha própria, Carlos silenciou estas demandas. Procurou não tocar mais no assunto, mesmo que tivesse tentado outras vezes. Diante dos conflitos da adolescência e início da fase adulta, Carlos foi se refugiar num grupo de estudos da Bíblia, um grupo independente não ligado a uma igreja específica. Ali ele se sentiu cuidado e amparado.

Os conceitos de cuidado relatados por Carlos são mais evidentes e experimentados fora de sua casa, longe de seus familiares. Inúmeras vezes, Carlos fez referências ao cuidado prazeroso advindo da professora primária e às reuniões de estudos bíblicos independentes. Quando questionado sobre esta percepção de cuidado recebido na busca espiritual Carlos afirma que

Eu tenho uma concepção de quem é Deus muito além da religião, muito além daquilo que se prega dentro da igreja [...] [...] É uma fé pessoal com algumas ações, digamos assim, hoje eu tenho um grupo que se chama Grupo Familiar e a gente se reúne dentro de uma igreja, a Igreja Diáconos que é aquela coisa de comunhão, de ter comunhão com o outro, de compartilhar tudo, literalmente tudo, você compartilha as questões da sua vida, a questão de trabalho, financeira, tudo que for de ajuda, o que você puder ajudar a outra pessoa (PROFESSOR CARLOS).

Quando perguntado como ele entendia o cuidado, Carlos responde:

Eu acho que cuidado envolve esta parte [...] é pedagógico também você estar preparando para o futuro, para desenvolver. Mas também a parte do cuidado, da orientação, de ver se a criança está sendo bem atendida no que ela precisa, das necessidades. A questão do banho, de uma troca de roupa, de uma alimentação. E aí eu acabo exagerando um pouco porque se a família demonstra algum tipo de negligência eu acabo me envolvendo um pouco além da sala de aula. E então eu tenho que ficar o tempo todo me policiando quanto a isso. Eu acho que cuidado é isso, é esse envolvimento afetivo para além das questões práticas do dia a dia, para além do que é pedagógico (PROFESSOR CARLOS).

Para Carlos, o cuidado perpassa em atender bem a criança no berçário, desde um carinho até uma troca de fralda, e/ou suprir as necessidades pessoais de cada criança. No entanto, o cuidado praticado por Carlos no Berçário está envolto a um policiamento constante por parte dele, isto devido ao medo de ser mal compreendido ao realizar as práticas de cuidado envolvendo os corpos nus das crianças. Para Dumont-Pena (2015) existe uma diferença entre o cuidado realizado em relação aos bebês em casa e os cuidados prestados numa creche ou Educação Infantil. Conforme a autora (DUMONT-PENA, 2015) o cuidado na Educação Infantil deve estar sempre relacionado com o pedagógico e com o propósito de garantir o desenvolvimento psicossocial dos bebês.

Ao ser questionado como os pais das crianças veem seu trabalho no berçário, Carlos relata que somente no início de sua profissão é que ele percebeu certas resistências, mas que logo em seguida, não teve problemas a este respeito. Para Carlos as maiores dificuldades encontradas ainda hoje são percebidas dentro da própria Umei por parte de algumas colegas. Segundo Carlos, ele já fora acusado injustamente por excesso de cuidado em relação a algumas crianças. Houve conversas de que ele estaria maltratando as crianças e, em alguns casos agredido fisicamente. Diante das acusações, Carlos tomou a iniciativa de levar o caso para a Corregedoria da PBH. Depois do impasse, Carlos afirma que ouviu sugestões das colegas de que “ali não era o seu lugar”, que ele deveria se dedicar mais aos estudos e procurar realizar um mestrado ou doutorado. No entanto, Carlos revidava tais sugestões dizendo que gostaria sim de aprofundar seus estudos, mas que ali era o seu lugar, e que ele gostava muito das atividades que ele realizava junto às crianças. Cheguei a conversar com outros funcionários da escola sobre o fato ocorrido e, é claro, cada um possuía um ponto de vista. Como não era meu objetivo desvendar os fatos, me ative somente aos assuntos necessários para a nossa pesquisa.

Conversando informalmente com outros homens professores durante a pesquisa percebi na fala deles um olhar diferenciado das colegas de trabalho em relação à prática de cuidado exercida por eles. Para alguns homens professores, existiam professoras das Umeis que eram arrogantes e em certos casos possuíam atitudes violentas para com algumas crianças, mas que no dia a dia pareciam atitudes consideradas normais. No entanto, quando eles aumentavam o tom de voz junto às crianças percebiam um olhar enviesado por parte das colegas de trabalho. Conforme Sayão (2005) relata, este é um processo comumente reconhecido de naturalização dos papéis presentes nas relações de gênero onde é dado aos homens o papel de uma maior rigidez e às mulheres um papel de doçura. Embora no dia a dia não percebamos estes papéis relacionados aos gêneros, inconscientemente delegamos a cada um deles tais afirmativas e

negligenciamos tudo aquilo que não se enquadra no nosso imaginário. Este é um dos motivos de, por um lado, supervalorizarmos as atitudes de “rigidez” relacionadas aos homens e amenizarmos, por outro lado, todo e qualquer comportamento mais “bruto” das mulheres.

Depois do ocorrido, Carlos passou a se policiar ainda mais. Procurava não ficar sozinho no berçário. Toda vez que isso acontecia ele se colocava em pé junto à porta do berçário para não alimentar outras resistências e preconceitos. Percebi também que suas atividades na Umei passaram a ser mais automáticas do que prazerosas, como ele mesmo descrevera antes dos acontecimentos. A todo o momento Carlos passava a criar estratégias para não ser mal compreendido:

Assim, depois disso tudo eu comecei a me policiar mais, porque às vezes têm momentos que eu fico sozinho dentro da sala com as doze crianças. E então quando acontece este tipo de situação de eu ficar sozinho mesmo eu geralmente fico em pé próximo à porta. Porque depois que aconteceu isso eu fiquei até meio automático. Mas se tiver que dar carinho, se tiver que pegar no colo eu pego (PROFESSOR CARLOS).

Abordamos temas relacionados ao estágio probatório descrito por Ramos (2011) e percebemos o quanto este estágio é real na vida de Carlos. Diante dos desafios de cada dia, Carlos se preocupa constantemente em sobressair e ganhar confiança nas atividades realizadas para não ser tratado com indiferença. Suas atividades diárias são bem planejadas, pesquisadas e com respaldo bibliográfico. A todo o momento percebia nele uma incessante atitude profissional de comprovar que ele poderia realizar as mesmas atividades das colegas com o mesmo empenho e valorização.

Já próximo ao final da nossa entrevista Carlos afirma sua homoafetividade. Disse não se preocupar com o que as pessoas vão pensar dele, no entanto ele afirma ter encontrado certas resistências por parte de algumas colegas de trabalho a este respeito.

Com o grupo de professores eu procurei deixar claro e então assim, surgiu na conversa e me perguntaram e estava todo mundo reunido e eu já peguei e já falei. Tem horas que eu sou meio brigão e então se começa a falar muito pelos corredores eu já saio brigando mesmo. E então durante uma conversa, desde o primeiro dia surgiu a conversa, eu já procurei deixar claro para todo mundo. Tem pessoas que gostam, que aceitam numa boa e tem outras que viram a cara e não conversam (PROFESSOR CARLOS).

Carlos teve uma postura profissional ao reafirmar sua homoafetividade. Um dos maiores medos em relação à presença dos homens professores na Educação Infantil está relacionado à sexualidade. Algumas pessoas possuem um medo equivocado de que um

homem professor homoafetivo possa ser uma “péssima” referência para seus filhos, ou que poderão ser abusadores em potencial. Durante a entrevista conversamos sobre colegas de trabalho que também se declararam homoafetivos e que não são “cobradas” da mesma forma como são os homens professores. Carlos possui uma dupla jornada com uma dupla tarefa, passar pelo estágio probatório (RAMOS, 2011) e se afirmar como profissional habilitado, responsável e digno de respeito perante a sociedade.

Quando abordamos o tema de sua orientação sexual e as práticas de cuidado/carinho em relação às crianças, Carlos foi bastante categórico,

Então, a questão do carinho, eu sou totalmente aberto às crianças e então se eles querem [...] por exemplo, tem dias que eu deito no tapete e eles pulam em cima de mim, sobem em cima, levantam a minha camisa e eu deixo eles à vontade, não vejo problema nenhum com isso. A questão de fazer dormir também, eu pego ele para dentro do berçário que é mais escuro e ninando ele e canto algumas musiquinhas. Do meu ponto de vista, eu não tenho problema com isso, dificuldade. Alguns momentos do recreio eu prefiro me manter afastado mesmo porque eu tenho um olhar diferente e eu percebo esse olhar diferente aí e procuro mudar um pouco a postura (PROFESSOR CARLOS).

Carlos me demonstrou estar na *latência do cuidado*, termo que abordaremos em capítulos posteriores. Ele possui a concepção e clareza de que pode realizar as práticas de cuidado da mesma forma e intensidade das mulheres, mas em alguns momentos ele é constrangido a não realizá-las devido aos preconceitos existentes em nossa sociedade e em si próprio.

4.2.2 João: um professor em busca de si mesmo

João na época da entrevista possuía 31 anos, solteiro e sem filhos. Disse que já teve vontade de ter filhos mas que atualmente está descartada esta possibilidade devido aos seus planos para o trabalho e estudos. Acha também muita responsabilidade criar filhos no mundo de hoje e demonstra certa intranquilidade com a possibilidade de exercer o papel de pai no “mundo atual”. Acredita que nossa sociedade é muito violenta e que a educação de filhos hoje não “tem sido nada fácil”.

João procurou pontuar dois aspectos importantes para ele desde os primeiros minutos da nossa conversa. O primeiro deles foi sobre a sua homoafetividade e o segundo, sua postura como ateu. Ele foi bastante transparente em afirmar sua homoafetividade e durante boa parte da conversa reportava a sua orientação e postura diante do trabalho exercido na Umei de forma muito segura. Em relação ao ateísmo ele procurou fazer algumas críticas às unidades de

educação em que ele trabalha onde existiam orações e músicas religiosas que contradiziam a postura laica da educação pública e, que em alguns casos, ele era obrigado a participar. Obviamente ele não concordava com essa condição e alegava que numa unidade educacional em que ele trabalha existiam diversos alunos das mais diversas religiões e que isto era uma falta de respeito para com as crianças.

João vive atualmente na casa de seus pais, mas possui projetos de ir morar em outra casa futuramente. A sua infância foi cercada de afetos por parte da mãe, achava o pai mais distante sem muito diálogo e muito trabalhador, quase sem tempo para a família, principalmente para ele. João chegou a se referir a ele como um “estranho”. João, a princípio, disse que sua mãe nunca trabalhou fora de casa, e que a sua atividade estava voltada para o cuidado e manutenção da família. Em outro momento, disse que ela costumava trabalhar como autônoma, representando produtos cosméticos. Sua mãe chegou a estudar até a quarta série. O pai era representante comercial no ramo de automóveis e autopeças, o que o levava a realizar pequenas viagens para o interior de Minas. Mesmo com uma profissão que lhe exigia muito, o pai estava sempre presente em sua casa, apesar de ter passado um bom tempo sem estudar conseguiu se formar no Ensino Médio na EJA há uns sete anos atrás.

A infância e adolescência de João foram muito atribuladas, principalmente devido à sua homoafetividade. Desde criança ele já se “sentia diferente”, não gostava das mesmas brincadeiras dos meninos e na escola era sempre tratado com termos pejorativos. João relata que essas posturas homofóbicas, que aconteciam desde a educação básica até a universidade o incomodavam muito, a ponto de se refletir nas aulas que ele tinha que dar durante os estágios do seu curso de Geografia. Mais tarde ele superou essa situação e contornou as adversidades.

João sempre teve um desejo de se formar no curso de Geografia e relata que essa vontade ficou mais latente depois da convivência com uma professora de Geografia que foi referência para sua vida, a Jordana. Desde criança gostava de estudar os Atlas geográficos, os mapas e decorar as capitais e estados brasileiros mas durante a faculdade se decepcionou muito com o curso de Geografia. Passou a achar o curso muito chato e quase o trancou, mas depois decidiu concluí-lo. Durante o curso de Geografia, João teve a oportunidade de realizar o estágio em uma escola integrada de um bairro da periferia de Belo Horizonte. No estágio ele passou a trabalhar com crianças do primeiro e segundo ciclos da rede municipal e foi durante esse período que ele começou a tomar gosto pela educação de crianças. Durante o estágio se aproximou da coordenadora da escola que constantemente o incentivava a assumir uma turma de seis anos, ele aceitou a proposta e começou a trabalhar como monitor de inclusão. O interesse pelo magistério só foi crescendo a partir de seu estágio levando João a cursar

posteriormente Pedagogia e participar concurso para Professor para a Educação Infantil na PBH onde exerce sua atividade em dois turnos.

Durante nossa conversa sobre sua infância, relacionando-a aos momentos de cuidado que recebera dos pais, João demonstrava que foi muito bem cuidado pela mãe. Em relação ao pai, João transparecia uma falta de relacionamento amigável, de carinho e compreensão. Achava que os pais viviam um casamento de fachada e que a mãe era muito infeliz por esta situação. “Eles estão juntos há 46 anos, lógico que eles vivem momentos assim, aqueles momentos de harmonia e tal, mas a maior parte do tempo eu veja a minha mãe com depressão, meu pai mais isolado” (PROFESSOR JOÃO). Em alguns momentos, nas entrelinhas, João parecia defender certa “farsa de alguns casamentos”.

É interessante como a relação mãe-filho descrita por Dumont-Pena (2015) se faz presente na prática pedagógica de João. Em seus relatos e no depoimento da sua vice-diretora João é muito cuidadoso com as crianças e com as suas práticas profissionais. No entanto, na relação professor-aluno deixa transparecer um pouco da sua experiência com o pai. João procura demonstrar de várias maneiras como ele ama as crianças, mas não consegue transparecer uma demonstração de carinho para cada uma delas. Para João existe uma barreira quase intransponível entre o que ele acredita ser cuidado/carinho e as suas práticas cotidianas; em alguns momentos ele não consegue demonstrar seu carinho pelas crianças através de um toque ou um abraço.

No começo da entrevista João fez a opção de falar muito sobre ele. Sua homoafetividade, sua posição ateuista e sua maneira de trabalhar. Em certo momento ele chega a dizer do dia em que ele resolveu contar para sua mãe sobre sua orientação sexual,

[...] aproveitando e desabafando sobre isso, ontem que eu como se diz, eu relevei para a minha família, porque também já fazia parte da minha personalidade, os meus alunos mais próximos que eu considero mais uma família, mas a minha mãe não sabia sobre isso. E em um dado momento lá eu falei, mas eu não acredito e a minha mãe ficou tão horrorizada e ontem novamente a minha madrinha de batismo me deu um crucifixo de ouro, foi meu aniversário e ela mandou para mim (PROFESSOR JOÃO).

João passa a descrever que em alguns momentos a família que ele mais considerava, onde ele recebia consolo e cuidados, era formada por seus alunos e conhecidos mais próximos. Com estes ele se sentia compreendido e cuidado. A família consanguínea parecia não se importar muito com suas escolhas, sua vida, seus afazeres. João conversava muito com a mãe, mas achava que ela era um pouco indiferente em relação ao seu posicionamento perante a sociedade, religião e profissão. “O meu pai não tinha muita intimidade comigo,

muita coisa até em função disso, do medo que ele tinha dessa coisa se confirmar, então era a minha mãe mesmo que cuidava mais de mim...” (PROFESSOR JOÃO).

João possuía uma postura muito crítica em relação à realidade. Criticava a falsidade da sociedade, a ineficiência da religião, e, portanto, sofria um pouco por seus questionamentos. Para suportar tanta pressão João fazia terapia periodicamente.

Assim João foi construindo seus conceitos de cuidar e ser cuidado e a relação que ele teve com os pais, de certa forma, influenciaram muito sua prática pedagógica.

Acho que não existe uma relação de amizade entre filhos e pais. Nunca tive esta relação de intimidade com o meu pai e a minha mãe. A minha mãe tenho mais afetuosa, mais afeto. Mas o meu pai eu tinha além, assim eu tinha um medo, uma falta de conexão mesmo, eu não tinha [...] era como se fosse um estranho na casa. (PROFESSOR JOÃO).

João se cobrava muito, principalmente em sua prática pedagógica. Devido sua orientação sexual, o *lócus* de trabalho predominantemente feminino, as disputas de poder dentro da Umei, os preconceitos por parte de algumas colegas. Todos esses fatores levaram João a ter uma postura de excelência.

Me respeitam porque eu sou uma pessoa que modéstia à parte eu me dedico ao que faço. E eu tento não deixar brechas, não deixar pontos a desejar no meu trabalho [...] [...] eu tenho que construir esta muralha, esta fortaleza, esta seriedade de deixar tudo tranquilo o máximo possível para não ter brechas, como se diz, da pessoa chegar e falar que eu sou homossexual. (PROFESSOR JOÃO).

João se dizia ateu, mas o trabalho realizado junto às crianças é quase sagrado para ele. Além de preocupar com a didática e a organização dos espaços, João tinha o contato telefônico dos pais, com quem mantinha um diálogo constantemente. Era convidado para participar das festas de aniversários das crianças ou simplesmente dar um passeio pelos parques juntamente com os familiares.

João era formado em Geografia. Na época do estágio da graduação ele foi convidado por uma coordenadora a assumir uma turma de seis anos. A princípio houve certa resistência por parte dele, mas ele assumiu o desafio e, a partir deste momento começaram a surgir o interesse pelo trabalho com as crianças e também pela pedagogia.

E então eu tinha que me virar, eu tinha que auxiliar nas dificuldades que eles tinham no processo de alfabetização. E naquilo ali eu fui amando, fui apaixonando. E também fui monitor de inclusão lá durante um ano nesta escola. E como se diz, eu tive uma historia muito bacana nesta escola. As pessoas gostavam de mim, e você

leva jeito para pedagogia. E até que eu fiz pedagogia à distância e aqui estou. (PROFESSOR JOÃO).

Os primeiros contatos de João com crianças pequenas surgiram de atividades relacionadas ao cuidado. Cuidado na alfabetização, cuidado com as crianças de inclusão e cuidado consigo mesmo. Durante este período, João sofreu discriminação homofóbica de diversas formas, dentre elas a de relacionar sua orientação sexual com sua competência profissional junto às crianças. Estas discriminações partiam dos colegas de trabalho e João começou a perceber como as crianças não o discriminavam. Este fator o levou a pensar na possibilidade de começar um trabalho pedagógico exclusivamente com crianças, e foi assim que ele fez pedagogia e logo em seguida o concurso para professor para a Educação Infantil.

Sayão (2005) discute que o preconceito e a homofobia engessam as práticas profissionais das pessoas homoafetiva, pois estes posicionamentos fazem parte de uma rejeição ou mesmo uma discriminação sem limites em relação às características que são atribuídas a um gênero e que por algum motivo são encontradas em outro. Apesar de ser perfeccionista em querer realizar seu trabalho com o máximo de excelência, vez por outra, João esbarra no preconceito das pessoas ao seu redor, e isto acaba em algum momento minando suas práticas pedagógicas.

João sempre, quando pode, escolhe trabalhar com as crianças maiores, quatro e cinco anos. João afirma categoricamente não gostar e não saber como trabalhar com as crianças menores de quatro anos, principalmente as do berçário. Quando perguntado se ele é quem escolhe as turmas com que ele já trabalhou, João afirma que,

Escolha minha. Igual hoje a gente está devendo horas e então eu fui ficar numa sala de três anos, mas eu não gosto. Os meninos já me conhecem também e então fiquei lá e aí todas as vezes a escola me chama, assim; a criança é muito observadora. Os meninos já me conhecem e eles gostam de mim também e então não tem problema. Mas eu gosto mesmo é de trabalhar com a faixa etária que eu gosto, eu gosto destes meninos mais espertos que você conversa mais de igual para igual entre aspas. Você entende, tem mais entendimento de comando. Mas esta é a minha opção. (PROFESSOR JOÃO).

A questão de realizar cuidados de higiene com as crianças menores, como escovar os dentes, levar para o banheiro, trocar fraldas, dar banho o incomodava. Apesar de desprender toda atenção necessária a suas crianças João evitava o máximo o contato corpo a corpo, as carícias ou atitudes corporais que demonstrassem afetividade, principalmente em relação às meninas. Para ele era muito difícil estabelecer estes contatos e perceber nos seus pares certo

olhar enviesado. Desta forma João, em suas próprias palavras, “impedia” os contatos que poderiam ser mal interpretados.

Eu me policio com relação a colo, de todas as formas. Colo é uma coisa, mas pelos outros mesmo. Porque não vejo, igual tem gente na escola integrada, às vezes eles deitavam um aqui e o outro aqui e eu ficava deitado ali lendo uma história. Como a integrada era uma coisa mais solta e mais tranquilo lá era mais solto e aí tudo bem. Agora aqui eu já evito... (PROFESSOR JOÃO)

Percebe-se que João venceu vários obstáculos para exercer a profissão de professor para a Educação Infantil, que possuía uma postura avançada para seus questionamentos, mas que muitas concepções e práticas patriarcais estavam amalgamadas a ele sem que percebesse. João gostava muito da sua profissão, mas deixou bem claro que a questão salarial pesava bastante. Quando perguntado o que mais o decepcionou na Educação Infantil ele afirma que,

Eu acho que a valorização de modo geral, porque a educação no nosso país eu acho que é uma coisa que brocha mesmo. Que é desanimador e que infelizmente eu não posso dizer que eu corrigi quando eu estava fazendo geografia e agora estou fazendo uma coisa que eu realmente gosto de fazer. Entretanto é uma profissão que hoje analisando a minha vida, eu não consigo comprar uma casa. Eu não consigo me ver... eu vivo com a minha família mas eu não consigo me ver... (PROFESSOR JOÃO).

Para João a única coisa que pode fazê-lo abandonar a Educação Infantil é a questão salarial.

4.2.3 Lincoln: Um artesão a serviço da Educação Infantil

Lincoln na época da entrevista possuía 46 anos, solteiro, sem filhos. Contudo, durante a entrevista, afirmou por mais de uma vez que possuía afilhados e sobrinhos que eram tratados como seus próprios filhos. Possui três irmãos e uma irmã, ele é o segundo filho mais velho. Disse que seu pai possuía outros filhos “pro lado do Paraná, no Rio Grande”, mas que ele não conhecia. Sempre viveu com seus pais apesar de hoje a mãe já ter falecido e o pai viver em um novo relacionamento.

Lincoln afirma ter vivido intensamente sua infância, de forma divertida, com muitas brincadeiras, confecção dos próprios brinquedos e uma disciplina muito rígida por parte de sua mãe. Quando Lincoln se referia à disciplina ele sempre dizia que na sua época a criação de filhos era diferente e que o “castigo” era muito comum. Indagado sobre a “rigidez” da mãe na educação dos filhos e filha, Lincoln dizia que a “tônica” na sua casa era trabalho e estudo.

Existia tempo para tudo, tempo para cuidar da criação de animais que eles possuíam em casa, tempo para trabalhar e tempo para estudar.

Seu pai possuía o “primário completo” e sua mãe não “chegou a completar a oitava série, antigamente chamado ginásio”. Seu pai possuía um conhecimento de “castelhano” e “latim”. Quando estava em casa nos finais de semana costumava beber e obrigava os filhos “a sentar ao seu lado para ler o missal” em latim e português, o que Lincoln achava muito engraçado. A mãe trabalhava em uma escola como auxiliar de serviços gerais, além de exercer em casa a função de bordadeira e costureira. Posteriormente ela passou a trabalhar somente em casa com o bordado e a costura. Lincoln acredita que herdou a criatividade e capacidade de liderança de sua mãe, e procura usá-las em seu trabalho nas Umeis.

Em casa o pai e a mãe eram responsáveis pelo cuidado dos filhos, embora a maior parte do cuidado de higiene e educação escolar ficasse com a mãe devido a sua “função materna”. A mãe de Lincoln estava sempre corrigindo as atividades e quando eles erravam alguma coisa ela imediatamente os orientava a corrigi-la. Lincoln conta uma passagem na qual ele pegou recuperação na disciplina de matemática na sétima série e sua mãe não permitiu que ele realizasse as atividades de recuperação. Ele teria que cursar toda a sétima série de novo para aprender.

Os irmãos chegaram a concluir o Ensino Médio e somente Lincoln conseguiu cursar uma universidade. Alguns de seus irmãos formaram em Contabilidade e outro formou em Magistério, apesar de não exercer a profissão devido ao fato de ser parcialmente surdo; hoje ele trabalha na Secretaria Municipal de Neves. Na família, Lincoln teve um tio que era professor de Letras no qual ele se espelhava muito.

Desde a sua infância Lincoln almejava ser professor. A relação que ele tinha com o tio professor, a sua vivência nas escolas onde sua mãe trabalhava e uma professora que ele passou a admirar nas séries iniciais o levaram a realizar a escolha pela docência. Aprendeu a ler “sozinho” aos 6 anos, idade na qual ele observava e acompanhava a alfabetização de seu irmão.

No Ensino Médio fez a opção de cursar o Magistério, pois não gostava muito do curso Científico. Na época eram as duas opções que ele poderia escolher. A sua turma possuía poucos alunos homens, eram por volta de 52 mulheres e apenas 8 homens. Na sua formatura que ocorreu com outras turmas da escola foram 135 mulheres formando e apenas 2 alunos homens e, somente ele permanece no magistério até hoje.

A família sempre o incentivava a realizar outros cursos, diziam que ele era muito capacitado para trabalhar no magistério. Os pais permitiram sua entrada no magistério

acreditando que algum dia ele iria estudar outros cursos mais apropriados, mas Lincoln sempre quis deixar claro a sua paixão por essa profissão.

Após se formar no Magistério, Lincoln prestou vestibular para Pedagogia e Letras. Acabou escolhendo o curso de Letras por ter um grande desejo de aperfeiçoar seu inglês. Lincoln possuía também boa fluência no francês e desejava após o curso de Letras “tentar” a carreira de diplomata.

Lincoln chegou a trabalhar como monitor no curso de letras da PUC-Minas. Iniciou sua carreira no magistério em 1995 em Ribeirão das Neves onde realizou concurso público para exercer o cargo. Em Ribeirão das Neves trabalhava com o pré-escolar, com uma turma de 6 anos e como alfabetizador.

Posteriormente prestou concurso para o cargo de Professor para a Educação Infantil na PBH onde também trabalha até hoje. Além de trabalhar nas duas secretarias de educação, Lincoln também trabalha com aulas particulares no horário noturno.

Durante a entrevista, Lincoln conseguiu demonstrar com muita clareza como a prática do cuidado está presente no seu dia a dia, nas atividades dentro da Umei. A referência de cuidado para ele estava presente na sua família, no modo como os pais contribuíram para a sua criação. Apesar da “rigidez” da mãe e das viagens constantes do pai, Lincoln consegue conectar relações prazerosas de cuidado por parte materna e paterna. Os pais procuravam passar para ele e seus irmãos a responsabilidade de estudar, trabalhar e brincar. Eles tinham que cuidar das criações de aves, porcos e outros. “Esta era a tônica da nossa casa” (PROFESSOR LINCOLN).

Na sua casa havia tempo para tudo e Lincoln e seus irmãos souberam aproveitar cada momento.

A minha infância foi bem divertida, nós éramos muitos meninos na comunidade perto de casa, na rua e nós brincávamos bastante, criávamos brinquedos de argila, de massinha, de pipa, carrinho de guia. Com muita disciplina, mas o brincar também presente o tempo todo. (PROFESSOR LINCOLN)

A parte do cuidado era mais reservada à mãe, mas o pai quando estava em casa também “ajudava”. Preparava os alimentos e brincava com as crianças nos momentos de folga. Na falta dos pais, quando estavam trabalhando, as crianças ficavam com a vizinha. A mãe de Lincoln foi uma referência para sua vida no que tange ao cuidado. Lincoln ficava impressionado como a mãe trabalhava fora, cuidava dos irmãos, acompanhava os deveres de casa e ainda possuía uma grande habilidade nos bordados e costura. Outra referência positiva

foi o seu tio que havia se formado em Letras. Este o inspirou a querer estudar outras línguas e a se formar no mesmo curso.

Lincoln teve um irmão que também formou no Magistério. No entanto, apesar de ter formado no Magistério preferiu trabalhar com serviços burocráticos na Secretaria Municipal de Ribeirão das Neves.

Segundo Lincoln, a criação que ele teve ligada à terra, aos animais, à construção de seus próprios brinquedos contribuíram em muito com as atividades por ele hoje realizadas dentro das Umeis.

O conceito de cuidar do próximo e da natureza está tão arraigado em Lincoln que até a sua religiosidade está relacionada ao conceito de cuidar e preservar a natureza. Lincoln estuda e pratica os conceitos ligados à religião Wicca. Quando perguntei qual a relação do seu lado religioso com sua prática pedagógica dentro da Umei, Lincoln afirmou que,

Eu cuido do ambiente, professo. Eu vivo isso na verdade.
Sim, em cuidado com o ambiente, com a criança que está vindo, que vai continuar o ciclo da vida, porque a vida nós a percebemos como um grande ciclo, uma grande roda, o tempo todo, ao longo do ano e das estações. (PROFESSOR LINCOLN).

As práticas de cuidado e ensino realizadas por Lincoln na Umei está permeada por materiais da natureza. No dia da entrevista Lincoln trazia uma sacola cheia de uns “frutos/sementes” que eu não conhecia. Perguntei a ele o que eram aquelas “coisas” e ele disse que

Isso aqui é uma árvore do cerrado, esta flor chama espinheira. E ela é toda arredondada e tem este piso, e eu peguei no muro para poder tirar e vou fazer uma aranha. Faço cobrinhas e artesanatos. A minha aula é uma aula diferente, muito diferenciada com uma arte no meio. Porque a criança tem que ter este lado criativo na verdade. (PROFESSOR LINCOLN).

Ao perguntar sobre suas referências nas práticas pedagógicas, Lincoln afirmava que ele lembrava quando era criança e como seus professores e professoras lecionavam. As práticas pedagógicas ficaram em sua memória e desde aqueles dias ele tinha uma certeza, quando crescer vou ser professor. Desde criança Lincoln criou para si um referencial do que seria um bom professor. Quando adolescente escolheu o Magistério como curso técnico. Os pais tiveram um choque. Achavam que ele deveria fazer Direito pois ele era muito inteligente para querer trabalhar com a Educação Infantil. Achavam que ele iria mudar sua predileção posteriormente.

Eu não queria fazer aquele curso. Eu queria magistério, eu já pensava desde os quatorze anos, eu já pensava desde menininho que eu queria ser professor. Eu já queria passar pela escola. Eu tinha uma tia que morava no centro da cidade e aí eu tinha um amigo que morava ali perto da C&A, e ali tem o Jardim Delfim Moreira e sempre passava lá e achava aquilo bacana, aquela vestimenta xadrezinha do jardim. Eu queria trabalhar naquele lugar e pensava sempre. (PROFESSOR LINCOLN).

Segundo Lincoln, até hoje ele sofre discriminação pela sua escolha. Para ele há um estranhamento quando os pais o veem dentro da sala de aula, “um homem, afrodescendente, professor de crianças” (PROFESSOR LINCOLN). Para Sayão (2005), geralmente os preconceitos relacionados a presença dos professores homens na Educação Infantil vem “camuflado” de outros preconceitos, com por exemplo, ser um homem homoafetivo, afrodescendente, sem qualificação profissional numa tentativa de desqualifica-los para a profissão.

Quando conversamos sobre as questões sobre a maternagem, Lincoln tentou elaborar a seguinte resposta para seu posicionamento: ele possui uma colega que se tornou policial. Esta colega casou e teve um filho. Lincoln afirma que ela não gosta de exercer as prerrogativas da maternagem e deixa os cuidados com a criação com o pai. Ele acha interessante a sociedade hoje achar isso positivo e louvável porque antigamente era o contrário, o pai escolhia a profissão de policial e a mulher exercia a maternidade. Mas aí entra o discurso da inclusão e que para Lincoln é uma falácia em certos sentidos. O homem pode ficar em casa cuidando de seus filhos, mas não pode exercer uma profissão que outrora era destinada às mulheres. “A escola apregoa a inclusão racial, de gênero, social, mas percebemos que no dia a dia esta prática ainda está em construção.” (PROFESSOR LINCOLN).

Lincoln demonstrou possuir uma clareza e compreensão a respeito da maternagem, que ela pode ser exercida tanto por homens quanto por mulheres. Quando perguntamos o que era cuidado para ele, Lincoln afirmou que, “Uai, tudo para mim é cuidado. O ensinar, preparar para o conhecimento de mundo, ampliar o conhecimento de mundo, na leitura, na escrita, na arte, cuidado com corpo. É cuidado”. (PROFESSOR LINCOLN). Para Lincoln o cuidado é inerente aos homens e mulheres. Ele afirma estar aprendendo a cuidar o tempo todo observando as colegas de trabalho e resgatando as aprendizagens trazidas da sua família, da sua casa.

Apesar de todo este conhecimento, Lincoln não se sentia preparado para exercer os cuidados de higiene com as crianças pequenas.

Por exemplo, quando a criança quer ir ao banheiro eu peço a auxiliar para levar [...]

Não, os meninos vão sozinhos. Se um menino de cinco anos faz cocô, eu peço alguém para trocar. Eu já troquei uma vez [...] [...] nunca estive no berçário, eu prefiro mesmo a turma maior, as crianças de três, quatro, cinco e seis anos. (PROFESSOR LINCOLN).

Perguntei qual o motivo o levava a querer trabalhar com as crianças maiores. Lincoln afirmou que era por causa da “autonomia” que as crianças já possuíam. Apesar de afirmar saber trocar fraldas e cuidar da higiene das crianças, Lincoln disse que tem preferência em trabalhar com as crianças maiores. Disse que algumas vezes “visita” as turmas de um e dois anos e que não vê problemas nisso. Lincoln nos alertou para um fato interessante também, existem muitas colegas de serviço que também não gostam do berçário e que esta não é uma característica apenas dos homens.

Na Umei em que Lincoln trabalha, a Direção é quem orienta os professores em relação às turmas que eles devem assumir no início de cada ano. Segundo Lincoln, a Direção escolar percebe o perfil de cada professora e as orienta a assumirem determinadas turmas. Neste caso, Lincoln é sempre orientado a trabalhar com as crianças maiores. A Direção escolar apenas orienta as professores e cabe a estas aceitarem ou não a proposta de trabalho.

Lincoln não relatou nenhum acontecimento mais grave proveniente de preconceitos ou resistências de pais em relação à sua presença na Umei. Para Lincoln, a resistência maior vinha por parte das próprias colegas de trabalho.

Quando eu ingressei tinham algumas que já não estão mais aqui, que ficaram me olhando assim, ‘o professor’. Quando eu cheguei e a diretora me apresentou, houve um estranhamento, fizeram caras e bocas. Homem. E aí quando entrei para a sala da educação infantil e comecei a brincar com os meninos aí ficaram assim, mais atenuadas, mas sempre tinha uma que achava que destoava do conjunto. E isso aí sempre vai ter alguém que vai achar... Qualquer homem que chegar na escola de Educação Infantil será apenado em um dado momento. Ele vai ser apenado sim, as cobranças são outras na verdade. (PROFESSOR LINCOLN).

Para Lincoln existe uma cobrança diferenciada nas práticas profissionais dos homens professores. Esta cobrança para ele se refere ao fato de estar ocupando um “lugar tradicionalmente feminino”. Por este motivo, ele deve ser um exemplo na disciplina, no compromisso e nos planejamentos. Ele deve demonstrar ser capaz de exercer tais atividades. “Porque eu tenho que provar mais, por estar num lugar tradicionalmente feminino. Por estar desconstruindo” (PROFESSOR LINCOLN).

Abordamos também temas relacionados à afetividade. Para Lincoln a afetividade está relacionada a “escutar o outro, é ouvir, é cuidar de forma individual e coletiva também” (PROFESSOR LINCOLN). No entanto, Lincoln evitava certos cuidados afetivos junto às

crianças pois “pode incitar para outras coisas. Passar a mão na cabeça, conversar... depende muito...” (PROFESSOR LINCOLN). Para Lincoln o homem professor da Educação Infantil deve ter uma postura mais “reservada”. Para Lincoln, o contato físico durante as brincadeiras é normal, mas deve-se evitar com sabedoria atitudes relacionadas à afetividade.

Lincoln também pontuou sobre o cuidado que ele tem tomado ao disciplinar uma criança. Ele acha que é mal compreendido quando disciplina uma criança. Não pode elevar o tom de voz e nem ficar nervoso. Mas ele percebe que atitudes tomadas no impulso por algumas colegas de trabalho são tratadas como normais. Lincoln justifica que por ser homem ele tem “mais força na mão” e uma “voz mais grave” que pode assustar as pessoas.

Apesar de gostar da sala de aula, Lincoln afirma ser cogitado constantemente para assumir um cargo de coordenação ou direção. Esta insistência por parte de algumas colegas já até gerou certo constrangimento com uma direção da escola. Pensar que um dia ele poderia assumir seu lugar.

Outro fato que incomodava Lincoln é que alguns pais questionaram junto à Direção da Umei a sua postura diante das crianças. Alguns pais o achavam “afeminado”, “delicado demais” e se ele seria uma “boa referência para seus filhos”. No entanto, Lincoln não se deixa abater e continua trabalhando com ternura e cuidado junto às crianças.

O que o leva a pensar a deixar a Educação Infantil não são os entraves cotidianos, mas a desvalorização da profissão de Professor Infantil e os baixos salários.

4.3 Análise das entrevistas com a direção escolar

Antes de iniciarmos esta nova seção faz-se necessário descrever alguns acontecimentos ocorridos durante algumas entrevistas com as vice-diretoras/coordenadoras e até mesmo em conversas informais com outras vice-diretoras/coordenadoras que não participaram da entrevista. Em alguns momentos, as vice-diretoras ou coordenadoras relatavam que “o que eu vou contar agora é em *off*”, “não gostaria que você citasse esta conversa” ou “gostaria de manter o anonimato absoluto, caso contrário eu nego até a morte tudo que falei (risos)”.

Nestes momentos, eu percebia através destes depoimentos, as dúvidas, os medos, os esclarecimentos, alguns preconceitos e mal entendidos da comunidade escolar envolvendo a presença dos homens professores na Educação Infantil. Em outros momentos, o discurso era uma chamada de atenção para a percepção que eu tinha dos participantes da pesquisa, “olha, as coisas não são assim como você está vendo. Existem outros pontos de vista sobre a questão”.

Em algumas situações, as conversas se aprofundavam em torno da postura profissional negativa de alguns professores, da reclamação de algumas profissionais das Umeis em relação às práticas de cuidado destes professores, do medo de alguns pais quando ficam sabendo que o seu filho terá um homem professor na Educação Infantil. Apesar de não poder relatá-las na íntegra, em respeito às confidências, estas conversas reorientaram minha pesquisa em alguns momentos e trouxeram a confirmação do quanto é difícil compreendermos as relações humanas.

4.3.1 Lorena: O enfoque administrativo do cuidado

Durante a entrevista com Lorena, levantamos poucos dados sobre sua vida pessoal. A proposta era conversarmos um pouco sobre sua vida, descobrirmos um pouco sobre sua trajetória profissional e escolar para logo em seguida entendermos como ela via as práticas de cuidado do professor da sua Umei. No entanto, quando percebemos, já estávamos discutindo assuntos de gestão escolar e o tema da nossa pesquisa, os homens professores na Educação Infantil. Na época da entrevista, Lorena possuía 43 anos e era divorciada. Ela declara que possui um *namorado* já há onze, mas que seu companheiro morava em uma casa e ela em outra. Lorena casou-se muito cedo. Ela engravidou aos quinze anos e teve dois filhos. Na época da pesquisa um filho de 27 anos e o outro 23.

Lorena sempre trabalhou com educação, a sua paixão é ser alfabetizadora. Nos dizeres dela, “não sei fazer outra coisa na vida”. Na época da pesquisa, Lorena estava exercendo a função de vice-diretora da Umei, ela disse amar o que fazia e procurava atualizar-se constantemente em relação à área de educação. Acredita que sua paixão pela educação surgiu na infância. Sua família sempre foi envolvida com a educação. Já teve quatro tias que foram diretoras de escola, sua mãe já teve uma escola infantil que atendia crianças do berçário e maternal, seu pai foi professor de inglês e depois administrador de empresas. Seus irmãos não quiseram seguir a carreira da docência.

Lorena já trabalhou em boas escolas do ramo privado e agora está se dedicando apenas à Rede de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Possui vinte e dois anos de experiência na Educação Infantil e quatro anos no Ensino Fundamental. Atualmente exerce somente o cargo de vice-direção.

Apesar de gostar de trabalhar na gestão da educação, ama a sala de aula, mas para ela não existe diferença entre estar lecionando ou estar na gestão escolar. Uma das coisas que ela reclama na direção é de não poder realizar um acompanhamento mais de perto das "suas"

professoras pois a parte burocrática da Umei lhe exige um grande sacrifício a ponto de alguns dias nem conseguir almoçar direito. Para Lorena existe uma demanda e uma sobrecarga nas suas atividades diárias. Ela assumiu uma Umei recentemente inaugurada e estão sob sua responsabilidade trezentas e setenta e quatro famílias. Lorena administra setenta funcionários e, para dificultar mais um pouco o seu trabalho, a PBH nos últimos anos vem reduzido as verbas destinadas à manutenção das Umeis.

Lorena nos pareceu uma mulher muito concentrada e dedicada ao trabalho que realiza. Visitamos a unidade de educação por três vezes, em todos os momentos em que estivemos na unidade fomos muito bem recebidos por ela.

Lorena possuía um enfoque mais administrativo, no qual ela demonstrava preocupação no cuidado não só das crianças, mas também dos (as) funcionários (as) e comunidade escolar. Para Lorena era necessário primeiro ter um cuidado mais preciso com os (as) funcionários (as) pois, segundo ela, eles são os responsáveis pelo cuidado das crianças e familiares; então, era necessário cuidar deles primeiro para que eles pudessem transmitir o mesmo cuidado para com a comunidade escolar. Lorena acredita que a prática de cuidado exercida pelas professoras dentro das Umeis acontece a todo o momento. Ao alimentar uma criança, quando o professor passa a conversar com elas procurando saber do seu dia a dia, está exercendo também uma espécie de cuidado. Até mesmo durante o banho, um simples toque, uma conversa, um sorriso, ocorre uma faceta do cuidado. Desta forma, ao relatar as práticas de cuidado do professor da sua Umei, Lorena realizava apontamentos pertinentes, mas vez por outra tendia a percebê-lo mais para o lado da gestão/administrativo do que para o pedagógico.

Cuidado para mim é quando a gente volta o olhar para o outro. Eu estou tendo uma escuta, eu estou tendo um olhar, eu estou vendo o que é que a pessoa demanda, seja uma pessoa pequena, uma criança ou um adulto, o que está acontecendo. O que é que ela precisa, o que ela está sentindo. O que eu preciso modificar numa ação para poder ajudar ou garantir também que aquela pessoa tenha o direito de ser atendida neste cuidado. Criança pequena, como que está lá na sala de aula. É um adulto? Como é que você está? Você está com um filho doente ou uma mãe doente. Como sua mãe está, melhorou. Eu estou muito sobrecarregada de tarefas. Vamos conversar. E então é assim, é escuta, é o olhar e a escuta. Eu entendo isso tanto com a criança quanto com o adulto. É voltar esta atenção para o outro (VICE-DIRETORA LORENA).

Lorena, ao receber a notícia que iria ter um homem professor na sua unidade de educação, disse que não ficou surpresa. Ela afirmou já ter trabalhado com outros homens na Educação Infantil, em escolas privadas, e que para ela, isso não causou “estranheza”. Esses homens a que ela se refere eram professores de música, teatro, artes, educação física que prestam serviços nas Escolas Infantis. A sua Unidade de Educação estava iniciando os

trabalhos naquele ano e ao ter a primeira conversa com o professor que iria trabalhar na sua Umei ela procurou deixá-lo “mais à vontade” e logo em seguida o perguntou:

[...] eu falei, olha, você é um precursor, numa situação que é nova para a nossa sociedade, em relação a chegada do homem na Educação Infantil. E aí o que é que você quer fazer? Você quer assumir uma sala ou você quer ficar na coordenação? Onde você se sentiria mais à vontade inicialmente para iniciar o trabalho aqui na comunidade [...]. Aí ele pensou e falou, eu não sei, o que é que você acha. Olha, a gente vai começar a Umei, isso foi no final de agosto do ano passado. Nós vamos começar uma Umei e eu também não conheço o território. Você gostaria então de ficar como apoio até a gente sentir como vai ser a sua chegada? (VICE-DIRETORA LORENA).

Após esta conversa, o professor resolveu ficar por pouco tempo exercendo a função de apoio e logo em seguida escolheu trabalhar no berçário. Para Lorena, a escolha do professor foi uma surpresa, mas em momento algum ela percebeu alguma resistência das colegas de trabalho. Lorena também não percebia diferença alguma entre o cuidado prestado pelo professor em relação às demais professoras do berçário, afirmava que ele mesmo tomava a iniciativa de ir para o fraldário, realizar a troca das crianças pequenas, dar banho e tantos outros.

Nas Umeis, as Auxiliares de Apoio foram contratadas pela Prefeitura de Belo Horizonte para auxiliarem nos serviços diários, principalmente no berçário onde a demanda de cuidado higiênico é maior. Elas não são professoras e não podem assumir as funções de uma professora, o papel principal destas funcionárias é o de auxiliar no banho, na higiene das crianças, no acompanhamento das crianças que necessitam de cuidados especiais. A presença destas auxiliares nas Umeis tem sido questionada por algumas professoras e direção escolar. O motivo é que, segundo elas, a Prefeitura de Belo Horizonte estaria substituindo as professoras concursadas por Auxiliares de Apoio que são contratadas pela Caixa Escolar. Outra crítica se refere ao fato de que, ao contratar estas profissionais, a própria Prefeitura de Belo Horizonte estaria terceirizando o cuidado que deveria ser realizado pelas professoras qualificadas e concursadas. Ora, se a indissociabilidade do binômio educar e cuidar é o pilar da Educação Infantil, o que dizer sobre a transferência de cuidados realizados pelas professoras concursadas às Auxiliares de Apoio?

Quando alguma auxiliar de apoio faltava na Umei da Lorena, o professor da sua unidade de educação se prontificava a ajudar no que fosse necessário, dando banho, auxiliando nas trocas de fraldas e realizando a higienização das crianças. Ao questionar Lorena como ela percebia este cuidado e a posição proativa do professor em substituir as Auxiliares de Apoio,

ela disse não se preocupar, afirmando novamente ter trabalhado com outros homens na Educação Infantil.

Para mim não foi motivo de estranheza [...]

[...] Olha, às vezes que eu observei o berçário, a atuação do professor, ele vai às vezes lá para o fraldário, ele pede; olha eu quero trocar, eu quero dar o banho. A gente tem a auxiliar de apoio hoje que tem ajudado os professores nestas ações, do banho, da fralda, mas eles revezam. O auxiliar vem, mas não vem para tirar do professor esta função. Ele vem para ser o apoio. Tanto é que eles podem ir lá a todo momento e falar, hoje eu quero dar o banho, hoje eu quero trocar uma fralda. (VICE-DIRETORA LORENA).

Logo em seguida conversamos sobre a importância do “carinho” para o desenvolvimento saudável das crianças. Eu desejava entender a perspectiva da Lorena sobre o professor da sua Umei e se ele realizava “carinhos” nas crianças. Infelizmente a sua resposta não foi centrada na minha pergunta. Resolvi refazer a pergunta ampliando a mesma para saber se os pais se posicionavam a este respeito, se havia preconceitos ou reclamações.

Nunca tive reclamação assim, deste tipo de situação, de estar lá como professor não. Mas eles têm reclamações dos professores por uma questão ou outra mas não em relação a ser homem dentro do berçário. Se tem, isso é velado, porque tudo que chega eu registro e chamo o professor e converso. E então não teve este tipo de situação não. Agora a gente sabe que às vezes as pessoas têm, eu não vou mentir, eu não tenho este olhar e confesso para você, mas pode ser que alguma pessoa dentro da UMEI tenha sim. Tem gente que tem um olhar preconceituoso, a gente sabe disso. Agora isso não impediu que ele ficasse e fizesse o trabalho lá na sala do berçário. Tanto é que a gente confia. Ele tem outras colegas trabalhando junto com ele e acho que isso também para ele é bacana, porque ele também não está sozinho para alguém dizer ou não de alguma situação. (VICE-DIRETORA LORENA).

Para Lorena, os pais não tocam neste assunto porque não há o que falar. Ela percebe que o professor é carinhoso com as crianças, mas que existe sim certa preocupação por parte dele em se policiar em algumas situações. Lorena afirma já ter recebido alguma reclamação de pais em relação ao seu serviço prestado, mas que não difere de outras reclamações em relação às professoras, como, por exemplo, esquecer de anotar algum dado importante na agenda, ou ter esquecido de colocar um bico ou uma peça de roupa na mochila. Segundo Lorena, não existe nenhuma diferença entre o serviço prestado pelo professor em relação às professoras.

Durante a conversa, Lorena procurava deixar bem claro que não procurava dar um destaque ou tratar de forma diferenciada a presença do professor na sua Umei. Ela não informava antecipadamente para os pais de uma determinada turma que seus filhos teriam um homem professor, pois não havia necessidade de tal procedimento, uma vez que ela também não comunicava aos pais que seus filhos teriam uma “mulher professora”; não havia

necessidade de tal distinção. Os pais só ficavam sabendo da presença do professor na turma de seus filhos durante a primeira reunião do ano em que ela apresentava todos os funcionários da escola e a função de cada um deles.

Na primeira reunião de pais a gente apresenta a equipe. Quando começa o ano a gente apresenta a equipe. A gente faz uma reunião e apresenta a equipe, apresenta os professores e diz nesta sala temos a professora tal, o professor tal, a gente faz a apresentação de todos eles. E aí tem carinha de espanto sim. Eu sei que vai ser a próxima pergunta. [...]

[...] Nunca nenhum pai virou para mim e falou assim, ‘olha o meu filho não vai estudar em uma sala que tem um professor’. Isso não aconteceu até hoje, graças a Deus. Mas se chegar a esta situação a gente vai explicar, olha ele é professor, ele fez um concurso, ele é formado. E está aqui. Hoje o homem também assume este mercado de trabalho que por anos e anos foi ocupado somente pelas mulheres e ele está capacitado para isso e você tem que confiar na escola e no trabalho dos professores que aqui estão. Independente de ser homem ou mulher ele é professor. (VICE-DIRETORA LORENA).

Na maioria das conversas que eu tive com as vice-diretoras, sondando como elas explicavam para os pais a presença dos homens professores dentro das Umeis, a maioria utilizava o mesmo argumento como resposta: “ele é formado... ele é concursado...”. O interessante é que quando eu questionava sobre o motivo de não se contratar homens como Auxiliares de Apoio as respostas também eram unânimes: “eles não são formados... eles não são concursados”. Este discurso por alguns dias me inquietou como se os homens só pudessem cuidar se tivessem um curso superior ou que poderiam trabalhar nas Umeis somente se tivessem sido concursados. Achei um pouco contraditórias estas posturas. De um lado, afirmam e defendem que os homens trabalham da mesma forma que as mulheres, de outro, dizem entre aspas que eles só estão nas Umeis exercendo as práticas do cuidar por serem formados e/ou terem passado num concurso público.

Conversamos também sobre algumas ideias patriarcais nas quais acreditam que somente a mulher tem a capacidade de realizar a maternagem e como ela via o trabalho do professor neste sentido. Novamente Lorena afirma não haver nenhuma diferença: [...] “ele procura fazer o trabalho da mesma forma que as professoras” (VICE-DIRETORA LORENA). Ao perguntar se ela tem a ideia de como ele aprendeu a realizar as práticas de maternagem, Lorena disse não saber, mas acredita que ele trouxe esta experiência de outra unidade de ensino que ele trabalhou. Apesar de ter trabalhado lá com crianças maiores, ou até mesmo ter aprendido em sua casa. Para Dumont-Pena (2015) cada família possui um modo diferenciado de realizar a higienização e cuidado dos bebês e não há dúvida de que estas práticas familiares podem ser realizadas de diversas formas. Para a autora (DUMONT-PENA, 2015), essas ações de

cuidado são aprendidas por nós quando ainda somos crianças e nem as percebemos como aprendizagens.

4.3.2 Márcia: As percepções do cuidado diante de olhares surpresos

Na época da entrevista Márcia possuía 39 anos. Márcia se diz casada “...mas atualmente a gente está separado”. Possui dois filhos que são sua paixão e pelos quais, segundo ela, “trabalharia de manhã, tarde, noite e de madrugada”. Uma filha tem oito anos e o outro filho possui quatro anos. Eles estudam numa escola da rede privada bastante conceituada na cidade. A educação escolar sempre ficou por conta dela, apesar do pai das crianças ter dado aula de Matemática na SEE-MG, segundo Márcia, ele não tinha muito jeito e paciência para ensinar as crianças.

Márcia é a única filha em sua casa e possui três irmãos. Seu pai é artesão, possui uma empresa que presta serviços de construção de maquetes. Sua mãe se formou em Letras, trabalhou durante um bom tempo, mas depois “parou de trabalhar pra ficar com a gente”. A mãe era rígida e rigorosa no acompanhamento escolar dos filhos. Ela Via o pai como uma “figura brava”. “Só o jeito dele olhar pra gente...”. Márcia se dizia “sonhadora igual o pai” mas com “o pé no chão igual a mãe”.

Márcia trabalha como professora há 20 anos. Já trabalhou em escola do ramo privado durante oito anos lecionando a disciplina de Português nas turmas de quatro anos. Na PBH trabalha há onze anos e se declara apaixonada pela educação. Além de trabalhar como vice-diretora na Umei, Márcia se ocupa de outras atividades como contadora de histórias, arte, e nas horas vagas trabalha com telegrama cantado. Para ela são atividades artísticas que ele exerce com muita dedicação e amor.

Márcia não gosta da atividade de gestora que ela está exercendo no momento. Para ela esta atividade está carregada de serviços administrativos e esvaziada de serviços pedagógicos. Reclamou que ultimamente está muito difícil gerir uma Umei, uma vez que não possui tanta verba disponível como em anos anteriores. Esse fator a tem frustrado, pois às vezes um professor solicita algum tipo de material para exercer uma determinada atividade e não possui dinheiro suficiente para atendê-lo.

O que mais lhe desagrada é a limitação que agora ela tem com o contato direto com as crianças. Na gestão ela possui pouco tempo para as crianças e professores, ficando a maior parte do tempo administrando a escola juntamente com a coordenadora e secretaria. Para ela tem sido momentos “desgastantes” onde tem dias em que ela nem consegue “descer para ver

as crianças”. Outra tristeza para ela é o fato de agora as crianças vê-la como “a diretora”, uma pessoa que elas têm “medo”. Quando era professora tinha um contato de afeto diário com as crianças, mas agora ela nem os vê mais, e quando isso acontece, elas a associam como “a temível”.

Márcia sempre preferiu trabalhar com as crianças de cinco anos. Para ela, eles são mais independentes, possuem mais autonomia, estão sempre “perguntando pelas coisas” e “enfrentam mais”. Ela gosta desse tipo de desafio. Nunca fez questão de trabalhar no berçário, pois não tinha muita paciência com os cuidados que deveriam ser prestados aos pequeninos.

Márcia relata que quando recebeu uma ligação da Gerência da Educação da PBH avisando que eles estavam enviando para a Umei um homem professor, ela repetiu por duas vezes no telefone “vai vir um homem, vai vir um homem?” de tamanha surpresa que ela e a Umei ficaram.

E aí foi muito engraçado porque o pessoal falou assim, ai meu Deus do céu onde é que nós vamos coloca-lo. Não vai ter sala para ele. O que é que nós vamos dar para ele, porque ele não vai poder pegar... Foi o ano passado. E aí eu falei assim, não, nós vamos dar os meninos maiores. Porque ele vai gostar de menino maior provavelmente. Vamos ver. E aí logo ele chegou. Praticamente no dia seguinte, ele veio até mim receoso porque ele estava vindo de uma escola integrada e então ele estava acostumado com menino maior. E aí ele já chegou falando assim, eu gosto de menino maior. (VICE-DIRETORA MÁRCIA).

A preocupação que a Umei da Márcia teve em relação à presença de um homem professor na unidade de educação não foi muito diferente da reação de outras Umeis: qual é o lugar que este homem professor deve ocupar na Educação Infantil? É importante destacar que antes mesmo da presença física do professor, a Umei já estava discutindo/preocupada com qual turma ele poderia assumir. Assim como na maioria dos casos ele foi direcionado para as turmas maiores: [...] “nós vamos dar os meninos maiores. Porque ele vai gostar de menino maior provavelmente” (VICE-DIRETORA MÁRCIA).

Quando o professor chegou na Umei ele acreditava que ali tinha alunos de seis e sete anos, o que foi uma surpresa para ele também. O professor já estava pensando em assumir estas possíveis turmas, quando ele ficou sabendo que nesta idade as crianças já estavam no primeiro ciclo da educação fundamental, e de certa forma ficou “decepcionado”. Ficou acordado, numa conversa da vice-diretora Márcia com as professoras que tinham a preferência de assumir as turmas de cinco anos, a liberação de uma turma para o professor. Segundo a vice-diretora Márcia, “não teve tanto obstáculo. E então ele de cara topou e as professoras também toparam”.

De acordo com a vice-diretora Márcia, nos dois primeiros meses da presença do professor em sua Umei, ela percebeu certa resistência por parte dos pais. Esta resistência já se fez presente logo no primeiro dia de apresentação dos professores para a comunidade escolar.

E então fizemos uma reunião para apresentar ele para a família. Eu que fiz a abertura, fiz a apresentação. A reação de algumas mães, de uma avó então principalmente foi assim super constrangedora. Tanto que eu apresentei, falei super bem. Não conhecia o trabalho dele, mas óbvio que eu iria falar bem. Falei, não, é um professor super caprichoso, super dedicado e tal. E na hora que eu saí da sala veio esta avó e uma mãe, ‘como assim o Caio vai ter aula com este homem aí?’ Eu me lembro direitinho disso. Eu falei, deixa eu falar com a senhora, os professores eles passam num concurso e então não tem como prever se é homem ou se é mulher. ‘Mas eu não quero que o meu neto fique passando na mão deste homem não’. E eu falei, ‘não, mas a senhora tem que confiar no trabalho da escola’. E aí passou, e todo dia esta senhora vinha buscar o neto dela e olhava o professor de cima embaixo. E com o tempo foi diminuindo esta resistência, principalmente desta senhora. E ela pegou um carisma com o professor, uma coisa com ele, que se bobeasse, se deixasse até hoje ela vinha aqui visitar o professor. E os pais de um modo geral, o professor foi conquistando que até hoje eles se comunicam com ele por WhatsApp, por e-mail e ligam para ele. (VICE-DIRETORA MÁRCIA).

A resistência em relação à presença do professor na turma era tão expressiva por alguns pais que estes não respondiam nem um cumprimento de “boa tarde”. Era comum alguns pais irem conversar com a vice-diretora indagando se “este professor vai ficar mesmo?”, “ele irá continuar com a turma? Até quando?” Houve também certa resistência por parte das professoras. Algumas delas questionavam a sua presença e tinham dúvidas em relação à sua prática profissional. O professor, ao perceber que havia esta resistência por parte de pais e professoras costumava questionar constantemente a vice-direção se havia alguma reclamação em relação à sua presença na Umei, ou até mesmo se existia crítica em função de seu trabalho prestado. Márcia, com o intuito de não prolongar a discussão, ou trazer constrangimento ao professor, resolveu não relatar estas reclamações para ele com o intuito de poupá-lo. Quando ela era questionada por ele a sua resposta era: “Você sabe que esta resistência é normal. Não, eu sei, eu sei... Mas a gente não dava, não rendia muito a conversa” (VICE-DIRETORA MÁRCIA).

Após vencer estas resistências o professor foi se apegando à turma e demonstrando gosto pelo trabalho com as crianças maiores. Perguntei à Márcia se o professor demonstrava interesse em trabalhar com outras turmas, principalmente no berçário. Ela respondeu que ele não tinha nenhum interesse em trabalhar com as crianças menores, inclusive ficava muito “ansioso” e “aflito” ao pensar na possibilidade de assumir estas turmas. Márcia acredita que ele poderia exercer um excelente trabalho com as crianças pequenas, do mesmo modo como ele tem realizado com as crianças maiores, mas que no início “ele iria sofrer um pouco...”

“...no sentido de que é mais complicado o trabalho”, mas que com certeza ele poderia desenvolver um bom trabalho pedagógico.

Um dado importante de referenciarmos aqui é que a Umei em que Márcia trabalha é adaptada de uma escola de Ensino Fundamental do primeiro ciclo da PBH. Por ser adaptada não existia espaço suficiente e com uma infraestrutura necessária para a criação de um berçário. Desta forma, foram abertas somente turmas com crianças de dois, três, quatro e cinco anos. Estas crianças dividiam os espaços com os alunos do Ensino Fundamental. Portanto, não existia a mínima possibilidade do professor assumir uma turma de berçário nesta Umei.

Já estávamos no final do ano de 2016 e os professores já começavam as discussões sobre as turmas que eles iriam assumir no próximo ano. Existia a possibilidade do professor perder a sua turma por causa da baixa demanda de vagas para as crianças de cinco anos. Ciente desta possibilidade, o professor chegou a declarar que “Pelo amor de Deus, se eu pego uma turma mista de dois e três anos eu não dou conta, e uma de dois anos então...” Segundo a vice-diretora Márcia, a sua preocupação era visível. Uma professora resolveu ceder suas turmas para o professor caso fosse necessário. Ao questionar a vice-diretora Márcia sobre o motivo de tanta resistência do professor pelas crianças menores ela afirmou que:

Ele fala que dois anos ele não vai dar conta de mexer com menino muito pequeno, trocar fralda de menino... E aí eu já não sei se é uma resistência dele ou se vai ser uma questão da comunidade, de como a comunidade vai perceber isso, o fato de um homem trocar os meninos. Eu te falo isso porque a gente tem aqui na limpeza um funcionário homem. E toda a hora que a gente cogita de pedir sua ajuda para levar uma criança menor no banheiro, não pedimos, porque não é bom, pedimos então a D. Graça ou a D. Miriam.

Se, por um lado, os homens professores são estimulados para exercerem as atividades com as “crianças mais velhas” ou cargos de liderança, por outro, as mulheres são incentivadas, ou assumem inconscientemente, o trabalho com as crianças mais novas, por exemplo, as crianças do berçário. Para Sayão (2005) algumas professoras acabam assumindo as atividades de cuidado com o corpo das crianças para evitar certos mal entendidos que possam surgir caso um professor queira assumir o papel de cuidado e higienização dos corpos. Tais atitudes de certas professoras, segundo Sayão (2005), representam o compromisso e senso de moralidade que as mulheres acabam exercendo com o objetivo de preservar o corpo das crianças.

Neste momento, percebemos dois fatos importantes para a nossa pesquisa. O primeiro se refere ao fato de que o homem professor consegue vencer alguns obstáculos e resistências

para trabalhar na Educação Infantil. No entanto, tem uma resistência que ele não consegue vencer, que é a de trabalhar com as crianças menores, principalmente as do berçário. O segundo fato importante é a presença de certo medo da comunidade e direção escolar em relação aos cuidados de higiene exercidos por homens, professores ou funcionários da escola. Percebemos que os homens vencem alguns obstáculos para trabalhar na Educação Infantil, mas a maioria não quer trabalhar com as crianças pequenas. Como afirmamos anteriormente, discutiremos esse ponto em um capítulo posterior.

Márcia, em outro momento da entrevista reafirma este desconforto sobre a presença de um homem cuidando de crianças pequenas ao comentar sobre a sua posição e o que as professoras pensavam sobre o caso:

A comunidade tem esta resistência. E o que me impressiona muito é porque eu falo assim, professor... você é tão cuidadoso. Olha para você ver, o professor chega, ele limpa a sala dele, ele passa pano nas mesas, ele tem este cuidado. Eu falo, mas, não, não tem preparo para cuidar de menino pequeno não. Ele costuma dizer: não, imagina menino chorando, puxando a minha blusa, então talvez não sei, quem sabe futuramente. Eu falo, mas às vezes, imagina um menino chorando, resmungando atrás de você. Você tendo que pegar no colo. E ele fala: não, **nem eu e nem a comunidade estamos preparados para isso**. Ele fala deste jeito. (VICE-DIRETORA MÁRCIA) (grifos do autor).

Durante a entrevista com a Márcia, constatamos outra dificuldade que os homens enfrentam no exercício da profissão de professor para a Educação Infantil. Esta dificuldade geralmente abrange todas as crianças, em todas as idades, e diz respeito a atos e gestos de carinho. O professor da Umei da Márcia tinha muita dificuldade em demonstrar carinho junto a seus alunos, ele se policiava o tempo todo com o intuito de não ser mal interpretado. Márcia declara que esta atitude de desconforto em relação aos atos de carinho era visível nas práticas de cuidado do professor:

Principalmente no final do ano que os meninos são os que estão saindo da escola, às vezes no abraçar... você percebe... Sabe quando parece que vai abraçar, ele é até duro. Você percebe isso. Às vezes os meninos chegavam e iam abraçá-lo e eu percebia. E até falava, uai, abraça mesmo Rafael, para dar uma quebrada. [...] Então ele quer manifestar o carinho dele e aí ele manifesta de outras formas. E eu falo com ele, vai dar um abraço. Porque eu percebo que ele quer, mas ele tem este receio. (VICE-DIRETORA MÁRCIA).

Para Márcia, esta falta de contato físico do professor em relação às crianças não traz prejuízos para o desenvolvimento das mesmas. Segundo ela, o professor busca suprir estas faltas de outras formas, conversando mais com as crianças, procurando ser amigo delas, entre outras ações. Márcia compara o desenvolvimento das crianças da turma do professor com

outras turmas e até afirma que não existe diferença alguma, inclusive os alunos do professor demonstraram amadurecimento em certas áreas que não foram percebidas em outras turmas. Portanto, para Márcia não existe prejuízo para as crianças que não recebem um gesto de carinho mais específico por parte do professor.

Perguntei para Márcia se ela percebia alguma diferença da prática pedagógica do professor em relação às professoras. Márcia disse que existe uma grande diferença, mas realizou uma observação baseada nas concepções de diferenças entre os gêneros:

Mas ele é detalhista. Ele é detalhista, ele é preocupado. Ele se envolve. Então ele é não sei se é uma coisa qualidade de homem ou de mulher. Mulher eu acho que quer abraçar muita coisa ao mesmo tempo e então eu fico vendo e vejo de mim mesmo, por exemplo, se eu tenho 25 alunos eu quero resolver os 25. Ele não, se ele conseguir resolver de 10 ele se dá por satisfeito, mesmo que os outros 15 ele desenvolveu parcialmente. Mas ele é muito detalhista. (VICE-DIRETORA MÁRCIA).

Questionei afirmando que existem mulheres que também são detalhistas e Márcia reafirmou que “existe, mas tem alguma coisa que diferencia. Não sei... mas tem”. Para Márcia, o professor da sua Umei é muito exigente com ele mesmo, na maior parte do tempo ele procura ser impecável. Márcia fez muitos elogios ao trabalho realizado pelo professor afirmando também que ele se tornou referência para algumas professoras e que não tem nada a reclamar da sua postura como pessoa e como profissional.

4.3.3 Melissa: O cuidado sob uma perspectiva mais humanística

Na época da pesquisa Melissa possuía 36 anos, é casada, têm duas filhas, uma com oito anos e outra com quatro. A mais nova fica no período integral numa creche e a mais velha fica “com uma pessoa de manhã” para que ela possa trabalhar. Melissa trabalha atualmente como coordenadora na Umei de período integral. O acompanhamento escolar das filhas fica por conta de Melissa, ela procura acompanhar as crianças na parte da noite quando chega em casa. Acha “corrido, difícil”, mas prefere que seja dessa forma. Seu esposo é representante comercial.

Melissa é filha adotiva e sempre foi tratada pela mãe que a criou como sua própria filha e, jamais deixou que essa situação pudesse constrangê-la, diminuí-la ou prejudicá-la de alguma forma. Sua mãe biológica engravidou de um funcionário da fazenda de seu pai e, naquela época, isto era um escândalo. Por força das circunstâncias sua mãe teve que doá-la. Em nenhum momento Melissa culpa sua mãe biológica, acredita que ela fez a melhor escolha

no momento difícil em que se encontrava. Melissa foi registrada na cidade de Montes Claros onde nasceu, e seus pais de criação diziam que a qualquer momento ela poderia buscar o paradeiro de sua mãe biológica. No entanto, Melissa nunca quis procurá-la.

Seus pais de criação se formaram no Ensino Médio, a mãe foi bancária e o pai corretor de seguros. Ela foi criada por três mulheres, sua mãe, sua tia e sua avó. Quando sua mãe a adotou ela já não vivia mais com o seu pai de criação. Ela teve pouquíssimo contato com seu pai de criação e dizia que ele “não chegou a fazer falta”, pois sua mãe, sua tia, e sua avó faziam de tudo para suprir suas necessidades. Em outro momento Melissa declarou que se sentia uma criança carente devido a falta do pai. Quando seu pai de criação morreu, ele escreveu uma carta para Melissa pedindo perdão “por todas as coisas que ele tinha feito, que ele a amava” e que sentiu falta de um relacionamento melhor com ela.

Melissa conviveu com seu irmão mais velho, filho de sua mãe de criação e em determinado momento ela diz que “eu não tive a presença masculina na minha infância”; fui criada por três mulheres.

Sua avó era quem acompanhava sua vida escolar. Melissa tinha um grande apreço pela sua tia, ela era a sua inspiração. Em todos os momentos em que Melissa se referia às três mulheres de sua vida ela respirava e dizia que era muito grata por tudo que elas fizeram por ela. Em nenhum momento ela se sentia filha adotiva pois foi cercada de muito cuidado e amor.

Melissa formou-se em Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso e já trabalhou como professora na área. Esta é a sua primeira experiência como coordenadora. Não demonstrou muita satisfação com o atual cargo. Acha a coordenação uma responsabilidade muito grande, é preciso ser muito proativa para resolver as dificuldades que aparecem a todo instante. Melissa prefere a sala de aula, o contato com os alunos, os carinhos recebidos diariamente e pretende retornar para lá o mais breve possível.

Para Melissa, o cuidado vai além das atividades diárias como, por exemplo, dar banho, cortar unhas, asseio, dar comida e cuidar do corpo. “O cuidado é você aceitar a pessoa, o jeito dela, você se importar com esta pessoa, isso é uma forma de cuidar” (COORDENADORA MELISSA). Para ela, devemos prestar um cuidado integral para com as crianças pequenas independentemente se seus familiares forem “negligentes ou não”. Melissa acredita que o cuidado deva ser prestado sem reservas. Nas entrelinhas de suas palavras, ela parece perceber que alguns funcionários de sua Umei “fechavam os olhos” em relação aos cuidados devido a preconceções negativas no que diz respeito aos familiares das crianças. Mas para Melissa, o

cuidado em todos os aspectos não diminui o ser humano, ao contrário, ele dignifica. Dumont (2012) analisa o cuidado da seguinte forma

Características universais, somadas às particularidades, constituem o cuidado como uma relação de conflitos: nem todos na sociedade cuidam, mas todos necessitam de cuidados; as pessoas que cuidam têm suas próprias ideias sobre as necessidades dos que recebem cuidado; embora as atividades de cuidado sejam precárias e desvalorizadas, podem gerar subjetividades tidas como positivas; ao mesmo tempo em que se entende que o cuidado deve ser democratizado, as agentes do cuidado parecem se esforçar para protegê-lo como uma ação das mulheres (DUMONT, 2012, p. 40)

Melissa disse que quando ela chegou para trabalhar na coordenação, há dois anos, o professor de sua Umei já estava trabalhando na unidade de educação. Antes de assumir a coordenação ela trabalhava no turno da manhã e o professor no turno da tarde. Por este motivo, ela não soube informar, com mais detalhes, como foi a receptividade da comunidade escolar. Segundo Melissa, quando o professor ingressou na escola no turno da manhã achou “estranho” e “diferente” um homem trabalhar no meio de tantas mulheres. A pergunta que se fazia era como seria o trabalho deste homem no berçário, “Principalmente com os bebês, as crianças que precisam daquele cuidado de troca, de banho. Mas assim, para mim aquilo ali foi indiferente. Eu não me foquei muito nisso não” (COORDENADORA MELISSA).

Perguntei para Melissa como se dava a escolha das turmas em sua Umei. Ela disse que cada professor, ao final do ano, tem a opção de continuar com a turma que ele já está trabalhando ou escolher outra. O professor da sua Umei sempre escolheu trabalhar com as crianças maiores e que no ano da pesquisa ele tinha realizado a opção de trabalhar no horário parcial com a regência compartilhada, “ou seja, ele tem uma turma fixa, uma turma de quatro anos, mas ele tem um horário livre e neste horário eu posso encaixá-lo em qualquer turma” (COORDENADORA MELISSA).

Neste caso o professor poderia auxiliar em outras turmas, principalmente com as crianças menores. Melissa disse que quando necessita que o professor assuma uma turma com crianças menores o professor passa a ter uma postura um pouco diferente, ele polícia constantemente suas ações e em alguns momentos fica constrangido ao realizar algumas atividades que envolva um cuidado mais específico, como, por exemplo, o da higiene. Nestes momentos, ele prefere solicitar uma ajuda das professoras ou das Auxiliares de Apoio. Para Melissa a sua atitude é a de zelo. Ele se preocupa muito com o que os outros possam pensar de sua atitude.

Porque às vezes as pessoas podem interpretar de uma forma que não é legal e tudo. Mas eu achei cuidadoso por parte dele. Este momento e agora com relação às turmas das crianças menores, os meninos amam eles, da escola toda. Mas os meninos pequeninhos, ele senta no chão, faz roda com os meninos. Ele não participa dos momentos de troca e banho. Não é por orientação de ninguém. Mas como ele vê que têm outras mulheres na sala eu acredito que ele não se sinta à vontade (COORDENADORA MELISSA).

Certa vez, Melissa solicitou que ele fosse auxiliar no berçário, mas ela percebeu em seu olhar um pouco de insegurança. Melissa perguntou se estava tudo bem, se ele poderia auxiliar no berçário e ele respondeu: “tem algum problema se eu não for para o berçário hoje?” A sua resposta demonstrou um pouco de insegurança e Melissa disse que não tinha problema, que ela deixaria para outra oportunidade, quando ele tivesse uma maior segurança. Passados alguns dias, Melissa precisou da sua presença no berçário novamente e ela perguntou para ele “você está tranquilo para ir lá hoje?” Ele respondeu que sim, mas Melissa ainda percebeu que foi um grande desafio para ele.

Perguntei para Melissa se ela sabia o motivo de tanta insegurança em relação ao berçário, o que ela respondeu:

Não por ele, mas eu acho que ele se preocupa muito com as pessoas em volta. Porque nós professores somos muito cruéis às vezes com o colega. Então eu acho que ele ficou com receio não pelos meninos, mas mais pelo grupo de adultos (COORDENADORA MELISSA).

Para Melissa, o professor da sua Umei compartilha da mesma concepção de cuidado que ela tem, um cuidado mais integral, de compreender cada criança dentro das suas reais necessidades, onde cada criança se difere da outra e desta forma devemos prestar um cuidado específico para cada uma. Para Melissa, o professor tem um comportamento diferenciado, ele respeita muito as crianças, procurando entender o lado emocional de cada uma, respeitando-as em todos os momentos. No entanto, ele não consegue romper com a dificuldade/barreira de levar uma criança ao banheiro e realizar uma higienização adequada.

Melissa considera o professor muito carinhoso com todos da Umei, funcionários e crianças, mas ele fica “muito contido” em demonstrar um carinho maior em relação às crianças.

Ele é muito carinhoso com os meninos. Mas na hora deste contato físico ele não consegue. Ele tem muito cuidado, é isso que você falou. Ele não consegue igual uma mulher ficaria, ele não consegue fazer. Mas eu sinto que ele faria, mas ele não faz exatamente porque ele se polícia [...]

[...] Exatamente, porque deve ser muito difícil para o homem estar num lugar deste, porque ele pode ser mal interpretado a qualquer momento [...] (COORDENADORA MELISSA).

Os pais nunca registraram uma reclamação do professor. No entanto, Melissa observa que em determinados momentos há um olhar diferenciado. Certa vez, Melissa necessitou que o professor substituísse uma professora que iria faltar. Quando uma determinada mãe percebeu a sua presença na sala de aula, ela o olhou com certo “receio”, de forma “estranha”. Melissa estava próxima do professor quando a mãe chegou e após este olhar diferenciado a mãe perguntou para Melissa se a professora referência da turma não estava. Melissa disse que não e comunicou que o professor iria substituí-la. A mãe da criança puxou-a de lado e fez algumas recomendações à criança de modo que os dois não pudessem ouvir ou saber do que se tratava. Deixou a criança na sala e ficou por um tempo observando os acontecimentos.

Melissa diz serem frequentes as perguntas de pais sobre a presença do professor da sua Umei. Por não ser comum a presença de homens professores dentro das Umeis geralmente um pai pergunta: “Ele é professor aqui?”. Os pais realizam esta pergunta e depois não falam mais nada.

Conversando sobre as resistências em relação à presença do professor em sua Umei, Melissa acredita que a maior resistência parte das próprias professoras. Melissa disse que foi questionada a sua presença quando ele entrou na Umei e que até aquele momento da entrevista ele enfrentava algumas resistências por parte das professoras. Melissa não sabe se a resistência que o professor ainda sofre na Umei é algo relacionado ao seu profissionalismo ou se é algo pessoal. Nas conversas de corredor algumas poucas professoras “não concordavam com sua presença”, na verdade não “aprovavam” sua permanência na escola. Melissa não levava estas demandas para o professor por acreditar que elas eram improcedentes; “tento preservá-lo porque ele é uma pessoa muito bacana. Eu acho que ele não merece isso, e ele faz tudo com boa intenção” (COORDENADORA MELISSA).

Finalizando a entrevista, Melissa disse que não tem nenhuma preocupação com a presença do professor na sua Umei. Disse que geralmente alguém pergunta como é trabalhar com um homem professor na Umei. Ela acredita que algumas pessoas são cercadas de preconceitos e que ficam na dúvida em relação à presença de um homem na Umei. Para estas pessoas a preocupação fica centrada na possibilidade de uma criança ser abusada pelo professor. Mas para Melissa, esta é uma preocupação que ela deve ter com todos os profissionais e não exclusivamente com os homens pois para ela existem mulheres que também são abusadoras, que são violentas, que agredem fisicamente. Basta olhar as notícias

dos jornais para comprovar estas situações. Parece, entretanto, que na Educação Infantil estas preocupações são silenciadas em relação a um excesso de confiança em relação à postura das mulheres. No caso dos homens ocorre o oposto. Ocorre um excesso de desconfiança.

4.4 Gênero e contradições

Ramos (2011), na introdução da sua dissertação afirma que a história das relações humanas é marcada por uma difícil arte de lidar com as diferenças.

Para Sayão (2005), apesar das relações de gênero estar presentes no dia a dia das unidades de Educação Infantil, elas parecem se apresentar de forma invisível onde seus atores, às vezes, não percebem a tensão existente em relação ao debate.

Nesse sentido, tentaremos neste tópico da dissertação dar certa visibilidade a encontros e desencontros presentes nas relações de gênero nas Umeis pesquisadas. As demarcações de espaços para homens e mulheres ainda são muito fortes em nossa sociedade. Os resquícios do patriarcalismo ainda assombram a nossa existência. Um dos professores que responderam aos questionários expressou suas inquietações:

As maiores dificuldades encontradas hoje em relação à profissão de homem professor atuando na Educação Infantil, além é claro dos baixos salários, é o preconceito existente na sociedade de que "homem" não pode ser professor de crianças na infância, não consegue fazer as mesmas coisas que as mulheres, e a ideia de naturalizar a Educação Infantil como um lugar para o gênero feminino. Consegui, apesar de novas barreiras que surgem todos os dias, quebrar quase todas as dificuldades, menos é claro a valorização da carreira (PROFESSOR MARCELUS).

Entender por que os homens estão procurando a Educação Infantil como opção de trabalho ou como realização pessoal não tem sido tarefa fácil e acredito que ainda inconclusa. Seria necessário um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Percebemos que apesar de todas as lutas feministas pela emancipação das mulheres, a conquista de espaços públicos na sociedade (GARCIA, 2011; TELES, 1999), a profissionalização da Educação Infantil (SILVA, 2004), ainda temos algumas mulheres que na Educação Infantil, talvez inconscientemente, assumem posturas com tendência conservadora, que reforçam a tradição patriarcal questionada pelo feminismo, ao dizerem e que o espaço da Educação Infantil pertence às mulheres por elas terem “mais jeito”, por serem mães (cuidar é característica da maternagem), por terem “mais experiência” com as crianças pequenas. Agindo desta forma elas estão afirmando que a Educação Infantil não é lugar para

os homens assumindo posturas menos feministas e despolitizadas. Cruz *apud* Ramos (2011) analisa que

Ao destacar as representações que as educadoras e as famílias têm sobre o masculino atuando em instituição de educação infantil constata em suas análises que existem dois fatores que explicam a resistência à presença de homens na creche: o fato de o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino e as concepções de educação infantil, fundamentadas numa tradição assistencialista de creches que servem de substituição da mãe. Nessa concepção, prepondera uma perspectiva doméstica em oposição a uma perspectiva profissional. Isso dificulta a incorporação dos homens e de suas propostas de trabalho (CRUZ *apud* RAMOS, 2011, p. 107)

A nossa pesquisa apontou que a maior dificuldade em relação à presença e permanência masculina na Educação Infantil tem partido das próprias colegas de trabalho. Assim, a relação entre a postura das professoras com os homens na Educação Infantil e a luta das mulheres pela emancipação, movimento feminista, luta por creches, por Educação Infantil, por igualdade no mercado de trabalho, luta pelo fim da violência contra as mulheres precisa ser melhor analisada. Por que desconfiar e/ou resistir à presença dos homens na educação dos bebês e das crianças pequenas? Quando as mulheres professoras agem assim podem estar deixando de contribuir para conquistar os direitos à igualdade pelo qual elas mesmas estão lutando historicamente.

Os professores alegam que raramente ficam sabendo de uma resistência por parte dos pais, mas no dia a dia, eles costumam lidar com “olhares atravessados” de algumas mulheres que trabalham nas Umeis. Carlos afirmou que as relações de gênero e seus conflitos são mais intensos dentro das unidades de educação do que fora delas:

Da comunidade em si não tenho este tipo de problema. Pelo contrário, os pais sempre vêm me procurar para conversar, tirar alguma dúvida. Nunca, de familiar, de pai, da comunidade ao redor da escola não. Mas dentro da escola, por parte de professores e direção, aí já tivemos alguns problemas sérios (PROFESSOR CARLOS).

Carlos percebe um vigiar constante, mesmo que de forma velada, o que leva a querer mostrar para suas colegas de trabalho toda sua capacidade de realizar um serviço mais *profissional*. Durante a entrevista, Carlos utilizava a palavra *profissional* na maioria das vezes que ele se dirigia ao seu trabalho. Desta forma ele se “empenha mais”, se “polícia” constantemente para não “dar brecha”. O sentimento de alguns professores é que eles estariam “disputando” constantemente os espaços nas unidades de educação. Outro professor que respondeu ao questionário disse que a maior dificuldade era a “aceitação, em primeiro

momento, por parte de algumas profissionais”. A escola continua sendo um lugar de lutas e disputas (LOURO, 1997). Sayão (2005) analisa esta situação da seguinte maneira:

Por tais razões, e pensando em masculinidades e feminilidades, não pretendo isolar os professores para compreendê-los em sua singularidade porque parto do pressuposto de que as identidades são socialmente construídas pela alteridade. É o conceito de gênero compreendido como relacional que permite problematizar questões como: “Homens numa função de gênero feminino? O que isso significa?” Ou, ainda, a indignação demonstrada em ideias como as que expressam algumas profissionais: “Agora, só falta isso. O campo de trabalho para as mulheres já é restrito e eles estão se introduzindo em creches”. São manifestações que indicam que há polêmicas a serem tratadas em relação ao tema (SAYÃO, 2005, p. 46 e 47).

Para a sociedade é inconcebível um homem trabalhando num espaço historicamente demarcado como feminino, principalmente na Educação Infantil. Um dos maiores medos que pairam sobre a comunidade escolar gira em torno da sexualidade dos professores (RAMOS, 2011; SAYÃO, 2005). Dos três professores que participaram das entrevistas, dois assumiram sua homoafetividade sem constrangimentos. Outros professores com quem conversei durante as visitas nas Umeis também declararam sua homoafetividade. Não foi a proposta de nossa pesquisa mensurar os “possíveis efeitos da opção sexual dos homens professores nos ambientes profissionais da Educação Infantil” e nem mensurar quantos assumem abertamente essa opção. Dentre os professores que conversei e que assumiram a sua homoafetividade, alguns solicitaram que não fossem identificados com medo de algum tipo de retaliação.

Em um ambiente social de preconceito, de violência e de homofobia, algumas pessoas poderiam indagar se um homem homoafetivo poderia ser uma boa referência para as crianças no contexto da Educação Infantil. No entanto, ao conversar com as coordenadoras das Umeis, onde alguns destes professores trabalhavam, elas só teciam elogios em relação ao profissionalismo com que os professores homens exerciam.

João, um dos entrevistados, fez questão de assumir sua homoafetividade durante toda a conversa que tivemos. Carlos somente declarou sua homoafetividade depois de uns bons minutos de conversa. Tanto João quanto Carlos transpareceram uma tranquilidade a este respeito e só se pronunciavam quando são questionados ou quando alguém toca no assunto dentro das Umeis. João relata um caso que, segundo ele, o magoou muito. João frequentava a casa dos pais de seus (as) alunos (as) e ia às festas de algumas crianças quando convidado, e se comunicava com os familiares através de seu *WhatsApp*. Numa destas festas, surgiu uma conversa entre os adolescentes de que ele era *gay*, devido ao seu jeito de conversar e seus comentários. Esta conversa chegou aos ouvidos da criança que o tinha convidado para a festa

e, logo em seguida, num determinado momento na Umei esta criança pergunta para João se ele era *veado*.

João contornou a situação, conversou com as crianças para saber o que elas estavam entendendo a conversa. A maioria das crianças não estava entendendo nada, somente um menino depois disse que *veado* era um homem que gostava de homem, mas como eles não entendiam conforme nós adultos, João mudou o rumo da conversa.

E esta situação me chateou um pouco. Mas depois também, na semana passada, virei a página e acabou. E ela (a mãe da criança) ficou extremamente constrangida comigo. Ela tinha até acabado com as redes sociais dela. E agora ela voltou no WhatsApp e pediu desculpas porque a gente gosta demais de você. E eu falei, não, isso não vai interferir (PROFESSOR JOÃO).

As experiências vivenciadas por João nos permitem ampliar o discurso de gênero a partir do pressuposto homem/mulher. São masculinidades e feminilidades que estão interagindo dentro das unidades escolares e que muitas vezes têm sido silenciadas. Para Sayão (2005), quando nos reportamos ao termo sexualidade automaticamente pensamos no mundo masculino e seus estereótipos. Na sociedade patriarcal e machista, a sexualidade transborda nos homens e é praticamente inexistente nas mulheres.

Desta forma é fácil compreender, embora não concordemos, a preocupação excessiva da sociedade em relação à sexualidade dos homens professores dentro das Umeis e um silêncio sobre a homoafetividade que possa existir entre as professoras. Williams (1995) *apud* Sayão (2005, p. 189) observa que “o que ‘capacita’ as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis”. É como se todo o silenciamento em relação à homoafetividade das professoras fossem escutadas aos berros em relação à homoafetividade dos professores.

Sayão (2005) transcreve uma relação homofóbica de um dos sujeitos de sua pesquisa que nos ajuda a compreender o sentimento vivido por João quando a criança descobriu a sua homoafetividade

Afirma Dilnei:

O gay, o veado, essa terminologia usa-se conforme quiser, eu particularmente sou contra ter na educação infantil. Sou contra porque a criança nesta idade tem muito referencial. Nós tivemos sérios problemas, quando entrou na prefeitura o primeiro gay a dar aula, nós tivemos sérios problemas com a comunidade e com as crianças. [...] (DILNEI, PROFESSOR DESISTENTE).

Quando percebi a reação homofóbica que se manifestava contra a contratação de professores homossexuais na Educação Infantil, e quando perguntei o que

significava a criança nesta idade ter muito referencial, o professor explicou-me que os/as pequenos/as se identificam demais com tudo o que veem e, por isso, terem um professor homossexual poderia despertar tais sentimentos, especialmente nos meninos.

Ora, o pensamento construía-se por uma lógica em que a homossexualidade era percebida como “produto” da relação com uma única pessoa, no caso o professor, e concebida como algo que acontece mecanicamente: professores homossexuais = crianças homossexuais (SAYÃO, 2005, p. 224).

Se pensarmos desta forma, como afirma o sujeito da pesquisa de Sayão (2005), podemos inferir também que se tivermos somente professores heterossexuais não teremos crianças homossexuais. Como sabemos a opção sexual expressa múltiplos fatores e não se resume a esse tipo de identificação binária e automatizada. Esse tipo de posicionamento preconcebido afeta a ação e o desempenho profissional dos homens professores na Educação Infantil, principalmente quando essa ação está voltada para as práticas de cuidado.

4.5 Latência e práticas de cuidado

Percebi durante a pesquisa que existe um determinado momento em que o homem professor consegue elaborar e tenta superar os medos de proporcionar o cuidado/afeto às crianças pequenas, sem prejuízos físicos ou psíquicos, e que passei a denominar de *latência do cuidado*. Geralmente, este momento ocorre em relação a uma resposta ou afirmação de que ele é capaz de exercer o cuidado nas mesmas condições das mulheres, isto é, sem reservas.

Carlos tinha me surpreendido com sua decisão de trabalhar no berçário, um espaço pouco desejado pelos homens professores devido aos cuidados mais intensos para com as crianças pequenas. Carlos possui uma definição de cuidado muito relacionada ao afeto, para ele não basta cuidar, tem que se envolver afetivamente com as crianças: "se tiver que dar carinho eu dou, se tiver que pegar no colo eu pego, se tiver que dar banho eu dou" (PROFESSOR CARLOS). As questões de cuidado/afeto estavam muito bem definidas para Carlos, mas, mesmo assim, ele se policiava constantemente. Mesmo com toda esta compreensão de cuidado Carlos tinha muito medo de ser mal interpretado.

Carlos tinha sido acusado por uma das professoras do berçário de que ele possuía *excesso de cuidado*. A princípio ele ficou sem saber o que seria este *excesso*. Depois ele descobriu que esta conotação de *excesso de cuidado* surgiu devido a um mal entendido:

A coordenadora também ficou sem entender o que seria isso, esse excesso de cuidados, mas na hora em que me perguntaram, eu falei, a mãe da criança pediu, trouxe um pacote de fraldas e pediu porque ela está com alergia e está ficando muito

assada e então ela queria que a criança fosse trocada o máximo de vezes possível. Fez um xixi e a fralda está úmida já troca. E era isso que eu fazia, seguindo uma orientação da mãe porque também para mim a criança ficar assada e chorando o tempo inteiro não é interessante. Então eu fazia toda hora, toda hora que ela urinava ou fazia alguma coisa, assim eu já ia lá e trocava. E às vezes quando eu percebia que estava mais avermelhado eu já ia e dava um banho. E então eu acho que foi isso que entenderam como excesso de cuidados. Eu estava cuidando muito de uma criança por causa de uma determinada situação. Mas era uma coisa que todos os professores da sala deveriam estar fazendo. (PROFESSOR CARLOS).

Para Carlos, esta situação o incomodou, ele chegou a citar que em alguns momentos, quando ele fica sozinho no berçário com cerca de doze crianças, ele tomava uma postura mais radical, fica em pé próximo a porta para se tornar visível, e não gerar um mal entendido. *Depois que isso aconteceu, eu fiquei até meio automático* (PROFESSOR CARLOS). Acredito que a atitude Carlos representa o momento da *latência do cuidado* onde ele já consegue elaborar a relação cuidado/afeto, mas que ainda é influenciado por atitudes de terceiros que o impedem de exercer sua profissão nas mesmas condições das mulheres.

Já apontamos na nossa pesquisa a preferência dos homens por trabalharem com as “crianças mais velhas”. Os motivos alegados anteriormente foram de que elas eram mais maduras, que se relacionavam melhor com os adultos, e “o cuidado era mais fácil”. Ao realizarem a escolha de trabalhar com as “crianças mais velhas”, quer seja por iniciativa própria, ou por indicação da coordenadora que avaliava seu perfil, podemos problematizar a questão, segundo a discussão realizada por Demo (1992) *apud* Gradvohl, Osis e Makuch, (2014, p. 59) quando afirma que é “válido ressaltar, entretanto, que essa proximidade masculina no cuidado com o filho é mais frequente na criança em idade escolar quando já deixaram de ser alimentadas exclusivamente pelo leite materno”. Desta forma podemos inferir que, a maioria dos homens professores da Educação Infantil, inconscientemente, rejeitem o cuidado das crianças pequenas, por relacioná-los a características maternas e, que, somente após o “desmame” e que eles costumam se aproximar dos seus filhos/crianças. Esta atitude só reforça as ideias de maternagem atribuídas somente as mulheres. Quando os homens professores da Educação Infantil romperem a barreira do cuidado com as crianças bem pequenas poderemos dizer que eles superaram também a latência do cuidado.

Por semelhante modo, comparo a preferência dos homens pelas idades “mais velhas” na Educação Infantil aos comportamentos descritos por Demo (1992) *apud* Gradvohl, Osis e Makuch, (2014). Embora o homem professor venha assumindo sua presença na Educação Infantil e mantendo resistências ao berçário e aos cuidados de higiene dos pequeninos, não estaria ele externalizando uma repulsa pela maternagem, pela fase de aleitamento materno? Se

a resposta for positiva, ainda temos muito que discutir sobre as práticas de cuidado realizadas por homens na Educação Infantil. Devemos pensar seriamente nesse sentido.

Nas entrevistas com Carlos, João e Lincoln, nenhum deles sinalizou que, por exemplo, a idade, a questão de não ser casado ou não ter filhos, pudesse de alguma forma gerar resistências nas Umeis em que eles estavam trabalhando. Carlos e João relataram que aprenderam as noções de cuidado no exercício da profissão. Lincoln atribuía às práticas de cuidado aprendidos através de sua família, onde cuidava de seus afilhados e sobrinhos. Dumont-pena (2015, p. 17) analisa a construção do cuidado a partir das experiências de vida das professoras da Educação Infantil

Os estudos anteriores que desenvolvemos a partir das histórias de vida de professoras da Educação Infantil (SILVA, 1999) e também de técnicas de enfermagem (DUMONT-PENA, 2012), permitiram perceber o quanto a estrutura da relação mãe e filha(o) era importante para a constituição dos saberes de cuidado dessas mulheres. Notamos que a aprendizagem de cuidado ocorria ainda quando crianças, nas brincadeiras de “casinha” e/ou diante da necessidade de cuidar da(o)(as)(os), irmã(o)(ãs)(os) mais novos. Nossas observações são reforçadas pela recente pesquisa “Por ser menina no Brasil” (BRASÍLIA, 2014), a qual avalia que 34,6% das meninas do Brasil cuidam da(o)(as)(os) sua(seu)(suas)(seus) irmã(o)(s)(os) mais novos e 65,6% limpam as suas casas e 10% e 11,4% dos meninos, respectivamente.

Carlos, João e Lincoln durante as entrevistas demonstraram uma afinidade muito maior em relação às suas mães do que a seus pais. Para Carlos e João as suas respectivas mães eram sinônimos de trabalho, cuidado e esforço na vida pessoal. Além de “trabalharem fora”, ao retornarem para a casa elas cuidavam da higiene dos filhos, da alimentação e da vida estudantil.

Se entendermos que a maioria dos professores aprendem as práticas de cuidado no exercício da sua profissão e nos exemplos de casa, de certa forma podemos apontar para uma desconstrução do conceito patriarcal da maternagem. O cuidado/maternagem para estes professores, se forjam na sua vivência com a profissão e nas práticas aprendidas no seio familiar. Nas Umeis, quando os professores não sabiam como exercer uma determinada prática de cuidado, eles se reportavam às professoras mais experientes e às coordenadoras no sentido de aprender qual a melhor forma de se proceder naquele caso específico.

Badinter *apud* Sayão (2005) analisa que

a maternagem se aprende no fazer diário, o que a leva a crer que homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças e isso depende de experiências provenientes de seu contexto sociocultural. Para a autora, os homens maternam desde que haja interesse deles próprios e boa vontade das mulheres que estão próximas, tendo em vista que

muitas delas resistem à divisão da maternagem negando-se a compartilhar esse poder. Na direção sugerida pela autora, a maternagem e os cuidados são elementos histórico-culturais que podem ser aprendidos tanto por homens como por mulheres (BADINTER, *apud* SAYÃO, 2005, p. 167).

Os homens professores na Educação Infantil geralmente passam por momentos de vigilância em relação às práticas de cuidado. Ramos (2011, p. 61) discute estas práticas: “Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças”.

Em alguns casos, esta vigilância excede as práticas pedagógicas, como nos relata um professor nos questionários que aplicamos.

Na UMEI onde trabalho vi toda a intensidade disso quando auxiliei a turma de 1 ano por algumas semanas até que a turma em que atuaria recebesse as crianças novatas que seriam matriculados e recebesse autorização de funcionamento. Mesmo não participando dos momentos de troca e higiene das crianças e realizando ações pedagógicas em sala de aula muitos familiares reclamaram da presença masculina na sala e exigiram que não participasse dos momentos de banho e troca com seus filhos. Também não queriam que eu ficasse sozinho com as crianças em sala. À época foi realizada uma reunião com os pais para expor a situação temporária da minha presença a eles e foi um momento muito constrangedor e tenso mesmo com as explicações da direção e coordenação que eu não participava daqueles momentos e que era uma situação temporária. Me sentia um abusador ao ouvir tudo o que algumas mães diziam. Sei que não diziam aquilo por questão pessoal contra mim e entendo todas as suas preocupações. Até mesmo entre minhas colegas de trabalho, havia quem dizia que não gostaria que sua filha bebê ficasse aos cuidados de um professor homem (PROFESSOR KLEBER).

Acredito que a vigilância se faz necessária para a segurança e a proteção das crianças e das mulheres. Isto é indiscutível. No entanto, tal vigilância, deve ser exercida em boa dosagem nas relações e práticas de cuidado realizadas por homens e mulheres. Entendemos também que este “excesso” de cuidado tem um lado positivo. As mulheres, quando passaram a conquistar os espaços públicos tiveram praticamente os mesmos excessos de vigilância (GARCIA, 2011; TELES, 1999) e ainda continuam em algumas profissões na atualidade. Com isto queremos dizer que as práticas de vigilância não são específicas da presença dos homens professores na Educação Infantil, elas estão nos mais diversos setores da sociedade e presentes em diversas épocas. A única preocupação existente é quando este “excesso” de vigilância passa dos limites permitidos, não só interferindo nas práticas pedagógicas, como no exemplo acima, mas principalmente na somatização de sentimentos, como comentava o professor Kleber no questionário: “Me sentia um abusador ao ouvir tudo o que algumas mães diziam”.

Outra característica associada ao cuidado, percebido durante a pesquisa, refere-se a generalização de que os cuidados dos homens são mais “duros”, resultando, às vezes, em violência física ou simbólica. Associar a violência física e simbólica somente aos homens é um equívoco. Durante as visitas nas Umeis percebemos que, às vezes, tantos homens quanto mulheres praticam este tipo de violência, ela não é específica dos homens como muitos acreditam. Sayão (2005) problematiza a questão

De fato, em nossa cultura, a violência é uma característica imputada aos homens, entretanto, mulheres também utilizam seus poderes e o exercem contra aqueles/as que delas dependem produzindo o que Saffioti (2000) denomina “síndrome do pequeno poder” que é a vitimização daqueles/as que possuem menos poder ou estão numa posição hierárquica inferior por aqueles/as que pensam estarem situados numa posição superior (SAYÃO, 2005, p. 233).

Carlos, João e Lincoln argumentam que, em alguns momentos, eles são criticados pelas atitudes, pelo tom de voz, pelas expressões corporais, em relação a algumas circunstâncias dentro das Umeis.

Mas tem realmente esta coisa do gênero, homem e mulher, tem a questão da sexualidade que envolve muito e aí entra uma coisa diferente e realmente cai no senso comum. Por mais que a minha voz seja baixa, porque eu tenho um tom de voz mais agudo, quando eu vou chamar atenção a minha voz sempre vai se sobressair a de uma mulher. E então eu já fui cobrado. Você estava gritando muito. Lógico que eu vou gritar, porque se eu estou lá na pia e o menino está lá na copa mordendo o outro até eu chegar lá ele já mordeu. Então eu vou gritar com ele e vou mandar ele parar. (PROFESSOR CARLOS).

Desta forma, urge a necessidade de desconstruirmos algumas atitudes cristalizadas na sociedade de que, os homens são bravos e rígidos e, as mulheres, são meigas e amáveis (GARCIA, 2011; TELES, 1999). Para Sayão (2005) não podemos generalizar estas representações de professores “duros”, abusadores de autoridade e poder e do outro lado cristalizar a ideia de que as mulheres por serem mães e cuidadoras são mais dóceis e meigas. Por trás destes comportamentos estão as concepções de que se mãe trata com amor e carinho os filhos ela teria o mesmo procedimento na escola e os pais representantes da “lei” seriam mais rígidos com os filhos (FERREIRA, 2008). Se por um lado, temos que desconstruir estes preconceitos, por outro, temos que inibir comportamentos de homens e mulheres que exercitam o poder como forma de persuasão e submissão das crianças. Devemos a todo momento entender as crianças como sujeitos de direitos e que a Educação Infantil é um excelente espaço para promovermos a cidadania e a dignidade tanto de meninas quanto meninos.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO DA PESQUISA

5.1 A elaboração e criação da *homepage*

No decorrer da nossa pesquisa, mais especificamente em julho de 2016, criamos o nosso recurso de material didático digital, comumente chamado de *produto do mestrado profissional*, que é uma exigência para a conclusão do curso. A proposta inicial era utilizarmos as redes sociais, criando uma *fanpage* e uma *homepage* onde pudéssemos armazenar um banco de dados, como por exemplo, entrevistas, vídeos, áudios, material didático e outros para servir de consulta aos internautas interessados no tema da nossa pesquisa, e também, divulgar o nosso trabalho no ramo da educação. O objetivo do *recurso de material didático* seria justamente este, divulgar as pesquisas do mestrado profissional, extrapolando as produções do meio acadêmico, e servir como instrumento capaz de contribuir, de alguma forma, para mudanças nos espaços educacionais. Costa e Ferreira (2012) analisam a utilização das redes sociais da seguinte forma

As redes sociais são para Loiola e Moura (1997), estruturas informais que articulam indivíduos que passam a interagir por áreas de interesse, e que também podem desenvolver relações afetivas. Já as mídias sociais abrangem muito mais, e são típicas da Web 2.0, pois, segundo Kaplan e Haenlein (2010) as mídias sociais são um grupo de aplicações para Internet, construídas com base nos fundamentos ideológicos e tecnológicos da Web 2.0, e que permitem a criação e troca de conteúdos. Segundo Martha Gabriel (2009), mídias sociais são “tecnologias e práticas que as pessoas usam para compartilhar conteúdo, opiniões, *insights*, experiências, perspectivas e multimídia. Ou seja, em outras palavras, *Social Media* consiste nos conteúdos gerados por redes sociais” (COSTA e FERREIRA, 2012, p. 138).

Cientes da dimensão e da responsabilidade da elaboração de um produto como este, capaz de responder às expectativas do curso, começamos a traçar as primeiras ideias. Primeiro definimos que o nome seria Homnei, *Homens na Educação Infantil*. Escolhemos a palavra *homens* ao invés de *homens professores* pois era do nosso desejo que futuramente esta *homepage* se dedicasse aos estudos de todos os homens que trabalham na Educação Infantil como os auxiliares de serviço e apoio, porteiros, diretores, coordenadores, e não especificamente somente os *homens professores*.

Após definirmos o nome da nossa *homepage* passamos a elaborar a logomarca da nossa página. Santos e Guimarães (2011) e Cruz, Camargo e Vernay (2008) descrevem a importância e o poder das logomarcas nos mais diversos ramos da sociedade, pois elas, são capazes de não só alavancar projetos, pesquisas e negócios, também transmitir a imagem de

competência, qualidade e respeito em relação aos conteúdos e propostas trabalhadas e divulgadas. Desta forma nos debruçamos na tentativa de se criar uma logomarca capaz de corresponder às expectativas da nossa pesquisa. Depois de tantas tentativas e opções de criação de logomarcas, chegamos a este resultado por achá-la mais adequada a nossa proposta:

IMAGEM 01
Logomarca da Homnei.

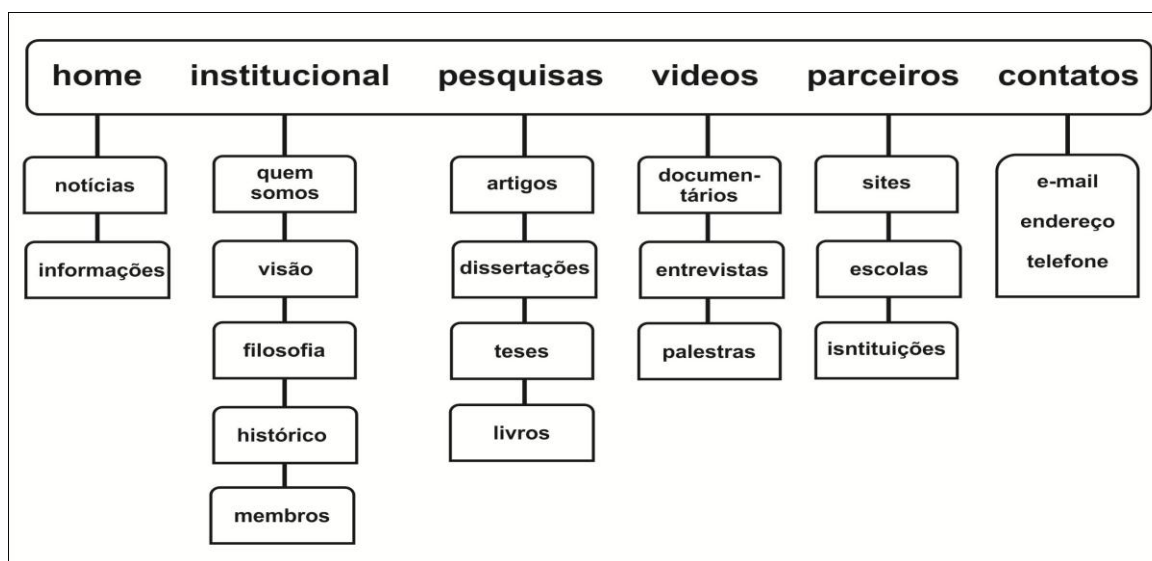


A logomarca é constituída de cores básicas que estão presentes no dia a dia das unidades de Educação Infantil. As letras que compõem a palavra *Homnei* estão sobrepostas, espremidas, como se não coubessem num determinado local. Desta forma elas representam este lugar onde aparentemente elas não caberiam. Se olharmos bem as letras parecem formar uma simetria onde cada uma se adequou ao espaço trazendo assim um olhar aprazível. Esta brincadeira com as letras representa a nova situação em que estamos vivendo, a chegada dos homens para trabalharem como professores na Educação Infantil, espaço outrora definido e demarcado como feminino. Optamos também em colocar a tonalidade de vermelho na primeira parte, *Hom*, que é a abreviatura de Homens, para questionarmos as ideias demarcadas em nossa sociedade a respeito das crianças pequenas de que o vermelho é para as mulheres e o azul é para os homens.

Após a escolha do nome da *homepage* e a escolha da logomarca, criamos um fluxograma estrutural com as principais ideias que gostaríamos de abordar em nossa *homepage*.

IMAGEM 02

Fluxograma da proposta inicial para a construção da homepage Homnei.



O fluxograma serviu de base para a criação da *homepage*, o que ficou bem próximo do produto final:

IMAGEM 03

Interface da homepage na Homnei¹⁷.



Optamos por criar a *homepage* em um site que oferece criação de páginas de internet de forma gratuita e segura. O interessante para a nossa pesquisa, naquele momento, era saber se a *homepage* iria ter funcionalidade e praticidade. Se por um lado, era recompensador criar uma

¹⁷ Imagem extraída da *homepage* no dia 27 de janeiro de 2017 às 13h.

homepage sem investimento financeiro, por outro, ficamos no prejuízo de não poder usufruir de aplicativos como o *Google Analytics*¹⁸ que poderia nos fornecer informações importantes para a avaliação da *homepage*.

Apesar dessas restrições, o site que criamos na nossa *homepage* nos fornece a possibilidade de otimização para aparelhos *mobile*, de forma que a *homepage* possa ser visualizada também em telas pequenas, o que também chamamos de *visualização mobile*. Apesar do tempo escasso que possuímos para a construção da *homepage* ela foi finalizada no período de uma semana.

A estrutura da *homepage* possui cinco *links* principais, a saber: o primeiro, intitulado NOSSA MISSÃO, é aquele em que apresentamos nossa missão e visão; o segundo se refere ao banco de dados do nosso site, que denominamos de PESQUISAS REALIZADAS onde postamos doze artigos, três dissertações, três teses, três vídeos/áudios e cinco livros, todos abordando a temática da presença do homem professor na Educação Infantil; na terceira parte apresento os COLABORADORES¹⁹ da *homepage*, todos estudiosos da Educação Infantil; a quarta parte se refere aos CONTATOS onde os internautas poderiam nos acessar e; no último *link* denominamos MEMBROS/NEWSLETTER. Através desse *link* trabalhamos os questionários realizados via internet. Apesar de possuímos um bom número de material para ser postado no site, ainda não foi possível abastecê-lo.

Uma das dificuldades encontradas na manutenção do site é justamente não termos um retorno sobre sua utilização; por este motivo o aplicativo *Google Analytics* nos seria bastante útil. A única interação que realizamos com os internautas foi a publicação dos questionários.

Um de nossos colaboradores deu uma sugestão de ampliarmos o tema do site. Para ele, abordar somente a presença do homem na Educação Infantil seria um pouco restrito. A sua proposta era de que ampliássemos a discussão para o tema gênero, o que nos levou a pensar sobre novas possibilidades, mas a princípio decidimos manter o foco da nossa pesquisa para posteriormente ampliarmos a temática.

¹⁸ O aplicativo *Google Analytics* é capaz de gerar gráficos e planilhas sobre quem está visitando seu site, de onde eles estão vindo, quanto tempo estão ficando no site e outros, analisando-o detalhadamente e fornecendo informações fáceis de se entender.

¹⁹ Ademilson Sares, Doutorado em Educação, Graduado em Filosofia. Professor da Faculdade de Educação - UFMG, formação de professores e Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI; Sandro Santos, Doutor em Educação, Mestrado em Educação, Pedagogo, supervisor do DOCEI-FAE-UFMG, e professor formador do TEIA-FAE-UFMG; Joaquim Ramos, Doutorando em Educação, Mestre em Educação. Especialização em Língua Portuguesa, Graduação em Letras. Professor das redes estadual de Minas Gerais e municipal de educação em Belo Horizonte - MG e Waldinei Ferreira, Mestrando em Educação, Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar, Pedagogo e Bacharel em Teologia. Professor das redes estadual de Minas Gerais e municipal de educação em Belo Horizonte (UMEI) - MG.

5.2 A elaboração e criação da *fanpage*

A nossa proposta inicial foi a de criarmos primeiro a *homepage* e, logo em seguida, nos dedicarmos à criação de uma *fanpage* no Facebook para servir de apoio e divulgação da nossa página. Por praticidade resolvemos criar primeiro a *fanpage* (<https://www.facebook.com/homnei/>), que ocorreu em de março de 2016. Para Santos e Guimarães (2011) e Cruz, Camargo e Vernay (2008) cada logomarca deve se adequar aos espaços, públicos e finalidades. Desta forma, para compor a interface da *fanpage* adaptamos nossa logomarca às características necessárias para a identificação no Facebook.

IMAGEM 04

Logomarca da Homnei para a fanpage



Em seguida *alimentamos* os dados na nossa *fanpage* com matérias, fotos e *links* que redirecionavam para outras páginas que abordavam a temática da nossa pesquisa:

IMAGEM 05

Interface da fanpage Homnei



O que nós não esperávamos era que a *fanpage* fosse superar a *homepage*, chegando a se tornar o principal instrumento de divulgação da nossa pesquisa. Na *fanpage* postamos sempre que possível algum conteúdo relacionado à presença dos homens na Educação Infantil. Por se tratar de uma *rede de relacionamentos*, acabamos nos aproximando de diversos públicos e interessados no tema. Em alguns momentos alguns *facebookianos* chegaram a entrar em contato conosco para saber mais informações sobre o nosso trabalho, se dispondo inclusive a ajudar na pesquisa.

Lemos e Lévy *apud* Costa e Ferreira (2012) analisa que

[...] os brasileiros são os internautas que passam mais tempo on-line mensalmente, utilizando as mais variadas ferramentas da computação social, principalmente as redes sociais. Levando-se em conta que as redes sociais estão presentes na vida dos adolescentes devido a uma necessidade de relacionamentos típica dessa fase da vida, o educador pode aproveitar a característica desse jovem e criar comunidades que possibilitem a interação entre a turma. Por meio da rede social torna-se possível provocar discussões sobre diversos assuntos propostos pelo professor (mediador), ou seja, o professor pode ser um provocador (animador), estimulando o aprendizado de forma descontraída e bastante interativa (LEMOS e LÉVY *apud* COSTA e FERREIRA, 2012, p. 140).

A partir desse momento passaremos a analisar algumas informações que a *fanpage* nos forneceu. Os dados que iremos divulgar a seguir foram coletados no próprio Facebook, no *link*²⁰ de informações oferecidas pela página. Esses dados foram coletados no dia 27 de janeiro de 2017 às 18 h.

QUADRO 05

Relatório sintético da movimentação de informações na fanpage da Homnei

DESCRIÇÕES	TEMPO / N°
Tempo que a <i>fanpage</i> está no ar	10 meses
Número de seguidores	300
Número de matérias postadas	35
Número de visualizações das postagens das matérias	17.025
Número de compartilhamentos de matérias postadas	143
Número de curtidas nas matérias postadas	222

²⁰ <https://www.facebook.com/homnei/insights/?section=navOverview>

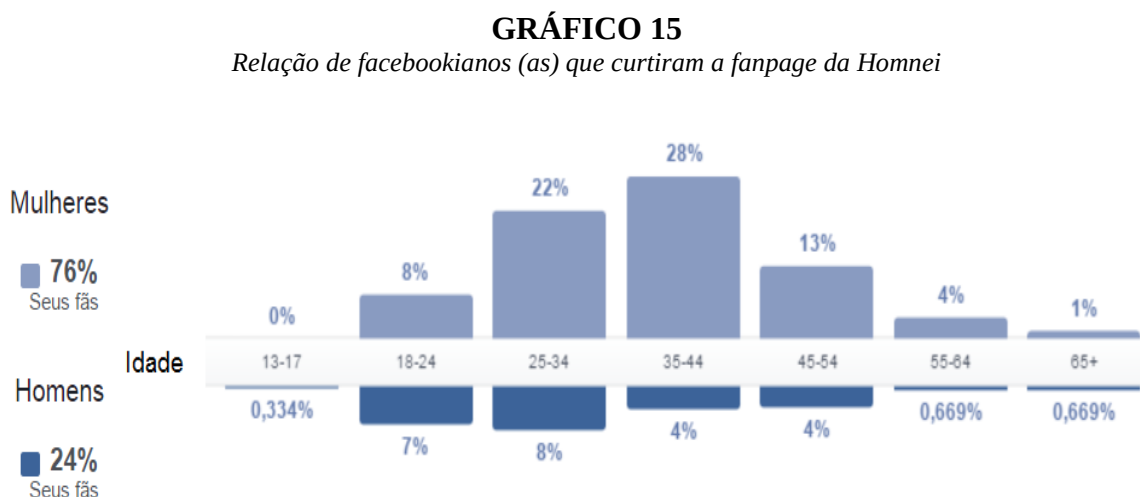
O Facebook tem nos permitido mensurar o alcance do nosso trabalho. Ele nos permite mapear as informações, observar o que tem sido mais relevante para os *facebookianos*, e principalmente prever o rumo que podemos tomar para alcançar nossos objetivos. Foram trezentas curtidas em apenas dez meses, o que corresponde a uma média de uma curtida por dia. Houve também 17.025 visualizações, o que também corresponde a uma média de cinquenta e seis visualizações diárias. As cinco matérias mais visualizadas foram:

QUADRO 06

Cinco matérias mais visualizadas na fanpage Homnei

	MATÉRIAS POSTADAS	Nº DE VISUALIZAÇÕES
1º	Quer saber mais sobre a presença dos homens professores na Educação Infantil? Conheça então o nosso site http://homnei.wix.com/homnei . <i>Fonte: Homnei</i> <i>Data da postagem: 05.07.2016</i>	3.365
2º	Homens na Educação dos pequenos: algum problema? <i>Fonte: http://gestaoescolar.org.br/conteudo/996/homens-na-educacao-dos-pequenos-qualquer-problema</i> <i>Data da postagem: 25.05.16</i>	2.656
3º	Homens lidam com estigma ao lecionar no ensino infantil <i>Fonte: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/homens-lidam-com-estigma-ao-lecionar-no-ensino-infantil-11831999#ixzz4WzwzGJ2y</i> <i>Data da postagem: 13.03.16</i>	1.673
4º	PESQUISA: O que você acha da presença dos professores homens na Educação Infantil? <i>Fonte: Homnei</i> <i>Data da postagem: 28.05.16</i>	1.318
5º	TV ESCOLA: Salto Revista 2013 – Docência na Educação Infantil Na reportagem temos a participação de nossos amigos e parceiros Sandro e Joaquim que abordam o tema "O Homem na Educação Infantil". <i>Fonte: http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/salto-para-o-futuro-salto-revista-2013-docencia-na-educacao-infantil</i> <i>Data da postagem: 30.03.2016</i>	1.081

Dentre as trezentas curtidas recebidas nos últimos dez meses, 76 % são mulheres e a maior parte delas com idade entre trinta e cinco e quarenta e quatro anos. Os homens representam 24% da parcela que curtiram nossa *fanpage* e a maior parte deles com idade entre vinte e cinco e trinta e quatro anos conforme o gráfico abaixo:



O gráfico acima nos ajuda a entender o percentual de mulheres e homens que responderam o nosso questionário *online*, onde 88,7 % das respostas foram de mulheres e 11,3 % de homens. O percentual de respostas corresponde ao percentual de internautas. Interessante observarmos a predominância das mulheres na Educação Infantil e também na curiosidade em relação à temática dos homens na Educação Infantil.

Torna-se importante também nesse momento destacarmos a abrangência da *fanpage*; ela extrapolou nossas expectativas alcançando algumas regiões conforme os dados abaixo:

QUADRO 07
Países e línguas alcançadas pela fanpage Homnei

PAÍSES ALÇAÇADOS	
Brasil	294
Austrália	1
Bangladesh	1
Equador	1
Portugal	1
EUA	1

LÍNGUAS FALADAS	
Português (Brasil)	288
Inglês (EUA)	4
Português (Portugal)	4
Inglês (Reino Unido)	1
Espanhol	1
Francês (França)	1

QUADRO 08*Número de curtidas na fanpage Homnei por cidades*

Cidade	Números de curtidas por cada cidade relacionada
Belo Horizonte, MG	138
Curitiba, PR	23
Contagem, MG	14
Ribeirão das Neves, MG	8
Santa Luzia, MG	7
Sete Lagoas, MG; Londrina, PR	5
Coronel Vivida, PR; Inhaúma, RJ; Rio de Janeiro, RJ	4
Sobral, CE; Belém, PA; Sabará, MG; Manaus, AM	3
Maceió, AL; Ibité, MG; Paracatu, MG; São Paulo, SP; Fortaleza, CE; Castro, PR; Campo Largo, Argentina; Bocaiúva, MG	2
Vitória, ES; Perth, Austrália Ocidental; Peçanha, MG; Matias Cardoso, MG; Assaí, PR; Franca, SP; Coronel Fabriciano, MG; Corinto, MG; Bom Jardim, RJ; Blumenau, SC; Piracicaba, SP; Cristiano Ottoni, MG; Americana, SP; São José da Lapa, MG; São Domingos das Dores, MG; Abaeté, MG; Queluzito, MG; Penha, SC; Joinville, SC; Coronel Murta, MG; Goiânia, GO; Uberaba, MG; Porto Alegre, RS.	1

Mesmo com o término do curso de pós-graduação e a defesa da dissertação de mestrado, pretendemos dar sequência nas pesquisas e manutenção da *fanpage* e da *homepage*. A ideia é desenvolvermos um documentário abordando a presença do homem professor na Educação Infantil e, divulgá-lo através das mídias da Homnei. Cumprimos assim um dos objetivos do Mestrado Profissional - Educação e Docência - PROMESTRE que é desenvolver produtos e/ou materiais didáticos físicos e/ou digitais que contribuam para a melhoria da Educação Básica, no nosso caso, da Educação Infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que seguimos até aqui, conforme procuramos demonstrar nas partes que constituem essa dissertação, incluiu exaustiva revisão da bibliografia sobre patriarcalismo, feminismo, questões de gênero, relatos sobre as práticas de cuidado, Educação Infantil e homens na Educação Infantil. Incluiu também a pesquisa de campo, com uso de questionários, voltada para todos os professores homens que atuam nas Umeis em Belo Horizonte e para internautas que frequentaram nossa *fanpage* associada ao nosso site HOMNEI. Realizamos ainda, para a pesquisa de campo, entrevistas com coordenadoras, vice-diretoras e três professores. Todos profissionais da Educação Infantil de Belo Horizonte. Assim, as análises apresentadas buscaram conjugar a leitura dos dados quantitativos, coletados via questões fechadas dos questionários, com a interpretação dos dados qualitativos, coletados via questões abertas dos questionários e via entrevistas realizadas com alguns participantes da pesquisa.

Os estudos realizados em torno das características históricas da docência no magistério primário e na Educação Infantil; sobre os impactos do machismo e do patriarcalismo na condição das mulheres na sociedade brasileira e no predomínio do gênero feminino no campo educacional, possibilitaram o aprofundamento da discussão em torno das formas contraditórias que as professoras acolhem os professores homens como profissionais da Educação Infantil em Belo Horizonte. Assim, foi possível analisar o objeto em estudo e compreender que as tensões históricas em torno das questões de gênero expressam a luta das mulheres pela ocupação de diferentes espaços públicos que sempre foram e continuam sendo "destinados" aos homens.

Optamos no decorrer da pesquisa por focalizar nossa atenção nos relatos das práticas de cuidado desenvolvidas pelos professores homens juntos às crianças. Acompanhamos a literatura sobre a questão do cuidado e procuramos desvendar as polêmicas em torno dessa questão. Fica clara a subalternização sofrida por profissionais que trabalham com o cuidado de outras pessoas e que, na Educação Infantil, o binômio educar-cuidar deve ser trabalhado de forma indissociável por todos os profissionais envolvidos. Nesse sentido, as práticas de cuidado e de educação de professores e de professoras junto às crianças, desde o berçário, podem contribuir para superar preconceitos de gênero.

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos um interesse pessoal de discutir a presença/ausência dos homens trabalhando como professores na Educação Infantil, e de analisar, como as relações de cuidado e gênero constituem estes professores no exercício de

suas profissões. Desta forma, analisamos atentamente as trajetórias de vida, os relatos das práticas pedagógicas, e a dimensão que cada um atribuía ao cuidado e educação. Os professores selecionados para a entrevista foram cuidadosamente selecionados a partir do perfil que desejávamos e também pela notória atuação em suas comunidades. Desta forma entramos em contato com cada professor, divulgando nossa pesquisa, e convidando-os a serem colaboradores no projeto, resultando assim na adesão voluntária destes profissionais.

Sabíamos desde o início que seria um trabalho árduo e desafiador pois teríamos que relacionar a pesquisa científica com o olhar de um pesquisador que também vem atuando como professor de Educação Infantil nas Umeis de Belo Horizonte. Esta associação de pesquisador e, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa, possibilitou novas reflexões e aprendizagem.

Algumas cenas presenciadas revelaram que os professores pesquisados vivenciam aquilo que eles acreditavam. Vi alguns professores carregando crianças no colo como se fossem amamenta-las naquele exato momento. Outros, como Lincoln, que no dia da entrevista, chegou correndo, transpirando um pouco mas dentro do horário marcado, e trazia uma sacolinha de supermercado cheia de “coisas” dentro. Ao perguntar sobre o que eram estas “coisas” ele me respondeu como um olhar de uma mãe/pai que leva uma surpresinha para seus filhos:

Isso aqui é uma árvore do cerrado, esta flor chama espinheira. E ela é toda arredondada e tem este formato, e eu a peguei no muro [...]
E vou fazer uma aranha [...]
Faço cobrinhas e artesanatos. A minha aula é uma aula diferente, muito diferenciada, com uma arte no meio. Porque a criança tem que ter este lado criativo na verdade (PROFESSOR LINCOLN).

Enquanto Lincoln me dizia estas palavras seus olhos estavam brilhando e fixados naquelas “coisas”. Foi em momentos como este que percebemos que o masculino e o feminino estavam entrelaçados nos relatos das práticas destes professores e então, não percebemos as hierarquizações dos espaços demarcados pela nossa sociedade.

Notou-se durante a pesquisa realizada, a diversidade de sentidos produzidos, que os participantes da pesquisa possuíam em relação ao cuidado, a educação e principalmente as relações de gênero. Diversidades estas que produziram e produzem novos conhecimentos, disputas, avanços e retrocessos na prática de cada um dos (as) profissionais que estão atuando dentro das Umeis. O olhar reflexivo, pautado no campo das ciências sociais, nos proporcionou a cada instante uma nova maneira de entender as práticas sociais exercidas por homens e mulheres dentro dos espaços de Educação Infantil. Para tanto, foi necessário relacionar a

produção teórica apreendida durante o curso às práticas de cuidado e educação absorvidos durante todo o tempo da pesquisa.

No que tange às práticas de cuidado com o corpo, observamos o quanto elas são contraditórias e ainda estão associadas à cultura e ao gênero. Percebemos também como o histórico de vida dos participantes da pesquisa, estão intimamente ligados a suas concepções de espaços e territórios, e, em alguns momentos, acabam genereficando seus olhares e os olhares de quem estão em volta. A discussão de gênero continua presente nos ambientes da Educação Infantil e se fundem com as práticas educacionais.

Os questionários e as pesquisas realizadas com os professores apontaram para uma inquietude destes profissionais. Eles não estão somente em busca do reconhecimento de suas atividades. Estão em busca de uma aprovação que possa respeitá-los como pessoas e profissionais qualificados que são. Ficou evidente na pesquisa que o exercício da docência, de forma digna, por homens professores na Educação Infantil, só se dará através do rompimento de paradigmas ainda cristalizados na nossa sociedade contemporânea.

A pesquisa proporcionou novos questionamentos como, por exemplo, que atitudes tomar frente as constantes atitudes generificadas que ainda insistem em permanecer na Educação Infantil reafirmando a cada dia a separação dos corpos dos homens professores das crianças pequenas, dos meninos e das meninas, dos professores e das professoras, a ponto de comprometer toda uma discussão a respeito dos direitos das crianças de serem tratadas com respeito, cuidado e carinho. Ainda precisamos discutir melhor a noção de maternagem construídas por homens e mulheres.

Precisamos entender melhor como os homens elaboram as práticas de cuidado no seu dia a dia; que processos eles constroem para romperem as barreiras da *latência do cuidado*; quais são as influências do cuidado masculino na vida das crianças pequenas e como elas elaboram as diferenças entre o cuidado recebido dos homens e mulheres.

No entanto, este é um processo de pesquisa ainda inacabado. Há muito que se estudar, analisar e discutir. Concluímos esta etapa do nosso trabalho com as palavras de Sayão (2005, p. 262) “Contraditoriamente, isso só acontece porque, para compreender o trabalho dos homens, foi necessário entender a dura jornada que viveram as mulheres, ao longo dos séculos, para se libertarem das amarras do patriarcado, ainda presentes. A história não acabou...”.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. *Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960-2000)*. 2003. Dissertação de Mestrado (Resumo). Fundação Universidade Federal do Piauí.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino*. Caderno de Pesquisa. São Paulo: n. 96, p. 71-78, fev, 1996.

_____. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, (1998).

APPLE, Michel. *Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa de histórias e ideologia*. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCCH, n. 64, 1988.

ARANHA, M.L. A. *História da educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARAÚJO, Janaina Rodrigues. *Relações de gênero na Educação Infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência*. 2006. Dissertação de Mestrado (Resumo). UFMG.

ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. Introdução. In: _____. (orgs.) *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998, p. 15-28.

AZEVEDO, Fernando de. *A Transmissão da Cultura: A cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos. 1976.

BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno*. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília. DF. 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil*. Revista Brasileira e Educação, v. 18 n. 55 out.-dez. 2013, pp. 939-1064.

CARVALHO, Eronilda Maria Gois de. *Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública*. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia.

CARVALHO, M.G e COVOLAN, N.T. *Conceitos de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual. Cadernos Temáticos Refletindo Gênero na Escola*. Curitiba-PR: UTFPR, 2008.

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

COSTA, Ana Maria Simões Netto; FERREIRA, André Luis Andrejew. *Novas possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem mediados pelas redes sociais Twitter e Facebook*.

REnCiMa, v. 3, n. 2, p. 136-147, 2012. Disponível em <http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/494>. Acesso em 27 de janeiro de 2017.

COSTA, Carlos Eduardo Coelho da. *Tem homem na escola!!!* Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância. 2007. Tese de Doutorado. Fundação Oswaldo Cruz.

CRUZ, Gustavo da; CAMARGO, Patrícia de; VERNAY, Borell du. *Logomarcas e slogans: promovendo o posicionamento de marketing e a imagem do destino turístico*. Seminário Internacional de Turismo. “ciência e inovação tecnológica em benefício ao turismo. Unicenp: Curitiba - PR, 2008. Disponível em <http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/turismo/artigos/logomarca_slogan.pdf> Acesso em 27 de janeiro de 2017.

DIAS, Kátia Cristina Varme. *A política de monitoramento pedagógico da RME/BH e as ações de suporte educativo: práticas, desafios e possibilidades*. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

DUMONT, Érica. *A “caixa preta” do cuidado*. Relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. Tese. Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

EVARISTO, Macaé Maria; TEIXEIRA, Marcelo Gouvêa (Orgs.). *Documentação de Orientação para Atendimento das Crianças nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte – Aspectos Relacionados à Promoção da Saúde*. Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Educação – Belo Horizonte, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; JINZENJI, Mônica Yumi; SÁ, Carolina Mafrá; NASCIMENTO, Cecília Vieira; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula; ROSA, Walquíria Miranda. *A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa*. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; PASSOS, Mauro (orgs.) *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-87.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910 – 1989. *Miniaurélio: O minidicionário da língua portuguesa* – 6. ed. rev. atualiz. – Curitiba: Positivo, 2004. 896 p.

FERREIRA, José Luiz. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. João Pessoa, 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba.

FREITAS, M. T. DE A. (Org.) *Memórias de Professoras: história e histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GARCIA, Carla Cristina. *Breve história do feminismo* – São Paulo: Claridade, 2011.

GILLIGAN, Carol. (1982). *Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher*. Trad.: Natércia Rocha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GIRIOLI, Maria Ângela; FREITAS, Mayrce Terezinha da Silva (Orgs.). *Documento de orientação para atendimento de crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de educação e conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte*: aspectos relacionados à alimentação e nutrição. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional. Belo Horizonte. 2014.

GOMES, Romeu. *Sexualidade masculina, gênero e saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; OSIS, Maria José Duarte; MAKUCH, Maria Yolanda. In: *Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade*. Pensando famílias. Vol. 18 nº 1. Porto Alegre. Jun. 2014.

GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena S.; SUGITA, Kurumi. *Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão*. In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. *Cuidado e cuidadoras: as varias faces do care*. São Paulo: Atlas, 2012, pp. 79-102.

LIMA, Carmen Lucia de Sousa. *Fazeres de gênero e fazeres pedagógicos: como se entrecruzam na educação Infantil*. 2008. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Gênero e magistério: identidade, história e representação*. In: CATTANI, Denise et al. (org.). *Docência, memória e gênero*. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. *Dos anos dourados aos anos de zinco: uma análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do rio de Janeiro*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MELO, Ana Claudia Figueiredo Brasil Silva (Org.). *Proposições curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores* – Belo Horizonte: SMED, 2015.

_____. (Org.). *Proposições curriculares para a Educação Infantil: fundamentos* – Belo Horizonte: SMED, 2014.

MOLINIER, Pascale; PAPPERMAN, Patrícia. *Descompartimentar a noção de cuidado?* Revista Brasileira de Ciência Política, nº18. Brasília, setembro - dezembro de 2015, pp. 43-57. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/17152/12167>-

MONTEIRO, Mariana Kubilius. *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*. Campinas, 2014. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. *Caminhos da Docência: Trajetórias de mulheres professoras em Sabará/Minas Gerais (1830-1904)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; D'ANDREA, Anna Claudia Eutrópio B. *Juventudes, Sexualidades e Relações de Gênero*. In: CORREA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla (Orgs.). *Cadernos Temáticos – Juventude Brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Paloma Rezende de. *Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho GT6 – Ética, Gênero e Cidadania: Limites e possibilidades de diálogo na sociedade da VIII Semana de Pesquisa e Extensão e III Semana de Ciências Sociais da UEMG/Barbacena*, 2015.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. *O trabalho Docente na Educação Infantil Pública em Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

RABELO, Amanda Oliveira. *A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério*. Revista do Mestrado de História, Vassouras, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

RAMIK, Simone. *Brasil: 8 em cada 10 professores da educação básica são Mulheres*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 25/03/2011.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG*. Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC – MG.

_____. ; XAVIER, Maria do Carmo. *Percepções da comunidade escolar sobre os professores homens na Educação Infantil*. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.12 p. 99-115 jan./jun. 2012

SANTOS, Ana Claudia dos; GUIMARAES, Ana Elisa. *O poder da marca*. III Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano. Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores. Lins, 17 – 21 de outubro de 2011. Disponível em < <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0037.pdf>> Acesso em 27 de janeiro de 2017.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil: Um Estudo de Professores em Creche*. Florianópolis: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

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

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. Tese. Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004

_____. ; LUZ, Iza Rodrigues da. *Meninos na Educação Infantil: olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*. Cadernos Pagu (34), janeiro-junho de 2010:17-39.

SOARES, A. S. *Hegemonia política e cultural: a escola pública nas páginas do Jornal Estado de Minas*. Belo Horizonte: FAE/UFMG (Tese de Doutorado), 2005.

SOARES, A. S. *A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 511-532, jul./dez. 2015 Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa

SOUSA, José Edilmar de. *Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?: dois estudos de caso em representações sociais*. 2011. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Federal do Ceará.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil – São Paulo: Brasiliense*, 1999.

8. ANEXOS

ANEXO 01

Questionário utilizado com os homens professores

QUESTIONÁRIO COM OS HOMENS PROFESSORES

Este questionário tem por finalidade realizar um levantamento de dados e informações dos participantes da pesquisa *As relações de cuidado e de gênero presentes nas práticas educacionais de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte*. Esta pesquisa é realizada pelo mestrando Waldinei do Nascimento Ferreira, orientado pelo Prof. Dr. Ademilson Souza Soares da Faculdade de Educação - UFMG.

Os dados das questões 1,2 e 3 são estritamente confidenciais. Eles são necessários para a certificação da ocupação do cargo de Professores para a Educação Infantil nas Umeis de Belo Horizonte.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade em participar desta pesquisa. Cremos que suas informações serão de grande valia para a nossa profissão docente na Educação Infantil.

1) Nome completo

2) BM (Boletim de Matrícula na PBH) da Educação Infantil

3) Data da nomeação na Educação Infantil (mês e ano)

4) Idade

5) Situação civil:

- ☐ Solteiro
- ☐ Casado
- ☐ Separado / divorciado / separado judicialmente
- ☐ Viúvo
- ☐ Outros

6) Possui filhos

- ☐ Não possui
- ☐ Sim, 1 filho
- ☐ Sim, 2 filhos
- ☐ Sim, 3 filhos
- ☐ Sim, mais de 3 filhos

7) Antes de trabalhar na Educação Infantil, você exercia quais funções?

- ☐ Nenhuma
- ☐ Ramo da educação

- ☐ Autônomo
- ☐ Ramo do comércio
- ☐ Ramo da indústria
- ☐ Ramo de prestação de serviços
- ☐ Outros

8) Quais as funções que você está exercendo atualmente nas Umei?

- ☐ Professor(a) de Apoio
- ☐ Professor(a) de Projeto
- ☐ Professor(a) Regente de Turma
- ☐ Reserva Técnica
- ☐ Coordenador(a) Pedagógico
- ☐ Vice-diretor(a) Escolar
- ☐ Diretor(a) Escolar

9) Com quais turmas você trabalha atualmente?

- ☐ Não estou em sala de aula
- ☐ Berçário
- ☐ 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 5 anos

10) Marque as turmas em que você já trabalhou nas Umeis (em anos anteriores):

- ☐ Nunca trabalhei em sala de aula
- ☐ Berçário
- ☐ 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 5 anos

11) Qual turma você trabalhou por um maior período de tempo nas Umeis?

- ☐ Nunca trabalhei em sala de aula
- ☐ Berçário
- ☐ 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 5 anos

12) Em quantas Umeis você já trabalhou?

- ☐ 1 Umei
- ☐ 2 Umeis
- ☐ 3 Umeis
- ☐ 4 Umeis
- ☐ 5 Umeis
- ☐ Mais de 5 Umeis

13) Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ De 26 a 30 anos

14) Em relação à sua saúde física e/ou emocional, você já se afastou por um determinado tempo de serviço?

- ☐ Não
- ☐ Sim, por um período de 1 a 5 dias
- ☐ Sim, por um período de 6 a 10 dias
- ☐ Sim, por um período de 11 a 15 dias
- ☐ Sim, por um período superior a 15 dias

15) Qual o motivo do afastamento?**16) Qual a sua formação acadêmica (concluída)?**

- ☐ Magistério / Normal
- ☐ Pedagogia / Normal Superior
- ☐ Outros cursos de nível superior
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

17) Estuda atualmente? Em qual curso?

- ☐ Não estou estudando atualmente
- ☐ Sim, na formação continuada
- ☐ Sim, em cursos técnicos
- ☐ Sim, em curso superior
- ☐ Sim, em curso de especialização
- ☐ Sim, no mestrado
- ☐ Sim, no doutorado
- ☐ Sim, no pós-doutorado

18) Caso você trabalhe no contraturno, assinale a unidade correspondente:

- ☐ Não trabalho no contraturno
- ☐ Trabalho como autônomo
- ☐ Trabalho em uma empresa privada
- ☐ Trabalho em uma empresa pública

19) No contraturno, trabalha no ramo da educação? Em qual nível?

- ☐ Não trabalho no contraturno e/ou não trabalho no ramo da educação
- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I (do primeiro ao sexto ano)
- ☐ Ensino Fundamental II (do sétimo ao nono ano)
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Pós-médio / Cursos técnicos

- ☐ Superior
- ☐ Pós-graduação

20) Nos próximos anos pretende sair da Educação Infantil?

- ☐ Não
- ☐ Sim, num prazo de 2 anos
- ☐ Sim, num prazo de 4 anos
- ☐ Sim, num prazo de 6 anos
- ☐ Sim, num prazo superior a 6 anos

21) Caso pretenda sair da Educação Infantil, marque abaixo o(s) motivo(s):

- ☐ Questão salarial
- ☐ Não tenho aptidão para a profissão
- ☐ Busca de novas oportunidades
- ☐ Devido ao preconceito em relação à profissão
- ☐ Devido a desvalorização da profissão

22) Qual o grau de satisfação em relação à sua profissão de professor para a Educação Infantil?

- ☐ Insatisfeito – De 0 a 25 %
- ☐ Médio – De 26 a 50 %
- ☐ Bom – De 51 a 75 %
- ☐ Excelente – De 76 a 100 %

23) Quais são as maiores dificuldades encontradas (relações de gênero, desconfiança, humilhações, despreparo, falta de estímulo, salários baixos...) em relação à sua profissão de homem professor atuando na Educação Infantil?

24) Existe algum outro fator não abordado nas questões acima que você gostaria de pontuar?

ANEXO 02

Questionário utilizado com os internautas

QUESTIONÁRIO COM OS INTERNAUTAS

Este questionário tem por finalidade realizar um levantamento de informações para compor e nortear a pesquisa: *As relações de cuidado e de gênero presentes nas práticas educacionais de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte*. Esta pesquisa é realizada pelo mestrando Waldinei do Nascimento Ferreira, orientado pelo Prof. Dr. Ademilson Souza Soares da Faculdade de Educação - UFMG.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade em participar desta pesquisa. Cremos que suas informações serão de grande valia para a nossa profissão docente na Educação Infantil.

1) Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2) Idade

- ☐ Menos de 18 anos
- ☐ De 18 a 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ De 51 a 60 anos
- ☐ Acima de 60 anos

3) Situação civil:

- ☐ Solteiro
- ☐ Casado
- ☐ Separado / divorciado / separado judicialmente
- ☐ Viúvo
- ☐ Outros

4) Possui filhos?

- ☐ Não possui
- ☐ Sim, 1 filho
- ☐ Sim, 2 filhos
- ☐ Sim, 3 filhos
- ☐ Sim, mais de 3 filhos

5) Possui filhos que frequentam ou frequentaram a Educação Infantil?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não possui filhos

- 6) Seus filhos, ou parentes próximos, já tiveram algum professor homem na Educação Infantil?**
☐ Sim
☐ Não
☐ Não possuo filhos
- 7) Em qual idade eles tiveram homens professores na Educação Infantil:**
☐ Berçário
☐ 1 ano
☐ 2 anos
☐ 3 anos
☐ 4 anos
☐ 5 anos
☐ Não tenho filhos ou parentes próximos que tiveram professores homens na Educação Infantil
- 8) Você deixaria seu filho estudar com um professor homem na Educação Infantil?**
☐ Sim
☐ Não
☐ Tenho dúvidas
- 9) Você concorda que um homem possa trabalhar como professor na Educação Infantil?**
☐ Sim
☐ Não
- 10) Justifique sua resposta anterior. Descreva os motivos que o levaram a concordar ou discordar com a presença de homens como professores na Educação Infantil:**
- 11) Quais são os maiores “medos” / “preocupações” em relação à presença de homens como professores na Educação Infantil?**
- 12) Você conhece, ou já presenciou algum caso que houvesse estranhamentos entre comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção de escola, funcionários...) e a presença de homens na Educação Infantil?**
☐ Sim
☐ Não
- 13) Se você respondeu *Sim* na questão anterior, descreva o que aconteceu e que medidas foram tomadas:**
- 14) Quem possui mais capacidade para realizar o cuidado e higiene das crianças?**
☐ A mulher
☐ O homem
☐ Os dois
☐ Não sei

15) A maternidade (cuidados próprios de mãe, materno, afetuoso, dedicado, carinhoso e maternal) é:

- ☐ Algo que a mulher já nasce com ela
- ☐ É construída socialmente
- ☐ Não sei explicar

16) Um homem pode exercer a “maternagem” da mesma forma que uma mulher?

- ☐ Sim
- ☐ Não

17) Justifique sua resposta anterior:

ANEXO 03

Roteiro das entrevistas utilizadas com os homens professores

ROTEIRO DAS ENTREVITAS COM OS PROFESSORES**1ª PARTE – DADOS PESSOAIS**

A) Nome

B) Idade

C) Situação civil

- Quanto tempo de casado?
- É o primeiro casamento?

D) Possui filhos?

- Estudam?
- Qual horário?
- Quem cuida dos filhos no dia a dia?
- Quem ensina o dever de casa?
- Moram perto dos familiares?

E) O cônjuge trabalha?

- Em que?
- Trabalha o dia inteiro... meio horário?
- Como ela recompensa o tempo destinado aos filhos?
- Como é dividido as tarefas familiares?

F) Possui quantos irmãos e irmãs?

- Fale um pouco sobre eles nos dias atuais.
- Como foi a infância com os irmãos e pais?
- Quantos irmãos mais velhos e mais novos?

G) Fale um pouco sobre seus pais durante a infância:

- Educação familiar
- Quem era o seu pai e sua mãe
- Com quem você se identifica mais
- Como era a disciplina recebida em casa
- Quem era o responsável pelo cuidado familiar...
- Quem era mais autoritário

2ª PARTE – EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA

A) Há quanto tempo está na educação?

- Quanto tempo trabalha na educação infantil?
- Já teve outras experiências de ensino antes de ser professor?
- Como foi o processo de ir trabalhar na educação infantil

- B) Fale um pouco sobre sua trajetória educacional.**
- Na infância e hoje.
 - Qual a sua formação.
 - Por que escolheu a educação
- C) O que você mais gosta na educação infantil e o que você menos gosta?**
- D) Quais foram as maiores dificuldades encontradas na educação infantil?**
- E) Como foi a recepção da comunidade escolar?**
- F) Como foi a recepção dos profissionais da escola?**
- G) Fale um pouco sobre o cuidado e educação (que são os pilares da educação infantil):**
- H) O que você entende por cuidado na educação infantil?**
- I) Você realiza mais o cuidado ou mais o educar?**
- J) Como foi as primeira experiências em relação ao cuidado:**
- Onde aprendeu a cuidar?
 - Houve algum caso constrangedor o que você evitou realizar.
- K) Você se sente a vontade em trabalhar com o cuidado dos meninos e meninas?**
- Qual cuidado você acha mais difícil?
 - Quem cuida da higiene a criança quando esta suja a roupa?

3ª PARTE – O CUIDAR

- A) O cuidar é um dom?**
- Como você se envolveu com a prática do cuidado
 - Antes da educação infantil você lembra de ter exercido a prática do cuidado?
 - Você costuma absorver as dores dos outros?

ANEXO 04

Roteiro das entrevistas utilizadas com a direção escolar

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO ESCOLAR**1ª PARTE – DADOS PESSOAIS**

A) Nome

B) Idade

C) Situação civil

- Quanto tempo de casado?
- É o primeiro casamento?

D) Possui filhos?

- Estudam?
- Qual horário?
- Quem cuida dos filhos no dia a dia?
- Quem ensina o dever de casa?
- Moram perto dos familiares?

E) O cônjuge trabalha?

- Em que?
- Trabalha o dia inteiro... meio horário?
- Como ela recompensa o tempo destinado aos filhos?
- Como é dividido as tarefas familiares?

F) Possui quantos irmãos e irmãs?

- Fale um pouco sobre eles nos dias atuais.
- Como foi a infância com os irmãos e pais?
- Quantos irmãos mais velhos e mais novos?

G) Fale um pouco sobre seus pais durante a infância:

- Educação familiar
- Quem era o seu pai e sua mãe
- Com quem você se identifica mais
- Como era a disciplina recebida em casa
- Quem era o responsável pelo cuidado familiar...
- Quem era mais autoritário

2ª PARTE – EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA

A) Há quanto tempo está na educação infantil?

- Quanto tempo trabalha na direção/coordenação?
- Já teve outras experiências de direção/coordenação antes?
- Como foi o processo de ir trabalhar na educação infantil

B) Fale um pouco sobre sua trajetória educacional

- Na infância e hoje
- Qual a sua formação
- Por que escolheu a educação

C) O que você mais gosta na educação infantil e o que você menos gosta?**D) Quais foram as maiores dificuldades encontradas na direção da educação infantil?****E) Como foi a recepção da comunidade escolar com a vinda de um professor homem?****F) Como foi a recepção dos profissionais da escola com a presença do professor homem?****G) Fale um pouco sobre o cuidado e educação (que são os pilares da educação infantil):****H) O que você entende por cuidado na educação infantil?****I) Como você vê o cuidado/educar realizado pelos homens professores?****J) Como foi as primeira experiências em relação ao cuidado realizado pelo homem professor:**

- Onde você acha que ele aprendeu a cuidar?
- Houve algum caso constrangedor em relação ao cuidado realizado pelo homem professor.

K) Como você vê o trabalho do homem professor em relação ao cuidado dos meninos e meninas?

- Qual cuidado você acha mais difícil?
- Quem cuida da higiene a criança quando esta suja a roupa?