



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

ANTONIO MARCOS DE SOUSA BARBOSA MIRANDA

Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Belo Horizonte: desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores

Belo Horizonte
Outubro/2022

ANTONIO MARCOS DE SOUSA BARBOSA MIRANDA

**SER PROFESSOR HOMEM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
(EMEIS) DE BELO HORIZONTE: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E A RELAÇÃO
COM A COMUNIDADE ESCOLAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva

Belo Horizonte
Outubro/2022

M672s
T

Miranda, Antonio Marcos de Sousa Barbosa, 1984-

Ser professor homem nas escolas municipais de educação infantil (EMEIS) de Belo Horizonte [manuscrito] : desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores / Antonio Marcos de Sousa Barbosa Miranda. - Belo Horizonte, 2022.

154 f. : enc, il., color.

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

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia: f. 137-146.

Anexos: f. 147-148.

Apêndices: f. 149-154.

1. Educação -- Teses. 2. Homens na educação -- Teses. 3. Professores -- Relações de gênero -- Teses. 4. Professores e alunos -- Teses. 5. Professores e comunidade -- Teses. 6. Pais e professores -- Teses. 7. Professores -- Ambiente de trabalho -- Teses. 8. Professores -- Prática de ensino -- Teses. 9. Professores -- Formação -- Teses. 10. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Homens na educação -- Teses.

I. Título. II. Oliveira e Silva, Isabel de, 1965-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1023

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

SER PROFESSOR HOMEM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIS) DE BELO HORIZONTE: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

ANTONIO MARCOS DE SOUSA BARBOSA MIRANDA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 24 de outubro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva - Orientador
UFMG
Prof(a). Ademilson de Sousa Soares
UFMG
Prof(a). Fernanda de Lourdes Almeida Leal
UFCG

Belo Horizonte, 31 de outubro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 03/11/2022, às 08:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1868650** e o código CRC **EE21179A**.



É preciso ter esperança, mas ter
esperança do verbo esperançar;
porque tem gente que tem
esperança do verbo esperar. E
esperança do verbo esperar não é
esperança, é espera. Esperançar é
se levantar, esperançar é ir atrás,
esperançar é construir, esperançar
é não desistir! Esperançar é levar
adiante, esperançar é juntar-se
com outros para fazer de outro
modo...

(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança, 1992)
Imagem disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/462041243002570926/>



Agradecimentos

Começo agradecendo primeiramente a **Deus** por ter me dado forças para nunca ter desistido em meio a todas as adversidades e desafios da vida; por ter sempre me fortalecido através da esperança, a do verbo *esperançar*...

Não sei por que, mas hoje, 27 de agosto de 2021, cheio de gratidão pela vida, decidi começar a escrever este texto de agradecimento. Escrevo ainda em meio à pandemia de Covid-19, que poderia ter sido abreviada se não fosse o negacionismo contra a vacina e a Ciência. Agora, enquanto escrevo, lamentamos a morte de mais de 577 mil brasileiros. Além disso, a cada momento que acessamos as notícias, nos deparamos com ameaças à democracia e às instituições do Brasil, vindas do próprio Presidente da República. No mundo, vemos o retorno do Talibã ao governo do Afeganistão, que já provoca muitas mortes de pessoas inocentes – só hoje foram 73 vidas perdidas num ataque ao aeroporto de Cabul... Quanta desgraça! Por isso, é momento em que todos devemos *esperançar* para não desistir.

Mas não basta ter esperança, é preciso termos pessoas que nos amparem, nos sustentem, nos impulsionem, que acreditem em nós!

Por isso, agradeço antes de tudo a minha saudosa **mãe**, que partiu muito cedo, quando eu tinha 13 anos de idade, mas que sempre disse que eu seria “alguém na vida”, que deixou de cuidar de si para dar o que podia – e o que não podia - aos filhos, sobretudo educação e uma perspectiva de futuro. Lembro-me bem da minha mãe nos levando, a mim e ao meu irmão, a uma creche comunitária chamada Pequeno Príncipe; passávamos o dia lá com crianças, a maioria vindas da periferia, e com as “tias” que nos tratavam com muito amor. O período na creche era integral. Minha mãe nos levava cedo e nos buscava ao fim da tarde quando voltava da fábrica.

Mesmo terminando o mestrado, não consigo me esquecer das **primeiras professoras**: a Elcineide, do Jardim II; a Célia, da Alfabetização; a Eliene, da 1ª série; da Carminha, da 2ª série; da Hada, da 3ª série; da Conceição, da 4ª série. E olha que entrei no jardim em 1990! Acredito no poder transformador que a escola pode propiciar através da educação e consigo me lembrar dos meus professores todos, mas especialmente as professoras que me ensinaram a juntar as sílabas e a

formar as primeiras palavras há mais de 30 anos. E são por todas as lembranças das escolas por onde passei e dos meus amados professores e amadas professoras, que acredito numa educação de qualidade que possa oferecer não só a capacidade de juntar letras, sílabas e palavras, mas que seja capaz de transformar a sociedade numa mais justa e que saiba conviver e respeitar as diferenças.

Agradeço a **todas as professoras e todos os professores** que passaram pela minha vida desde a creche, educação básica, graduação e pós-graduação e me ajudaram a ser quem eu sou hoje. Como eu cresci com elas e eles! Minhas inspirações!

E como não agradecer ao **Fábio**, o meu amor, meu marido e companheiro de vida, àquele que sempre diz que sou inteligente e me dá todo o apoio do mundo? E ao meu **Blaine**, o meu peludinho, que representa toda a doçura e amor do mudo todinho? Sou grato também aos meus sogros **Lúcia e Elson**; a minha cunhada **Fernanda** e ao **Cristiano**, por sempre acreditarem em mim.

Sou grato, imensamente grato, aos Professores **Ademilson (Paco), Iza e Isabel** por terem feito parte da minha entrevista de mestrado e terem se emocionado comigo no dia da entrevista. E por terem acreditado em mim!

Isabel tornou-se minha orientadora. Que honra, Bel, ter sido seu orientando! Obrigado pelo carinho, doçura e dedicação.

Agradeço às meninas, amigas, do **Grupo CEI** (Grupo de Estudos e Pesquisas: Cuidado, Educação e Infâncias), especialmente às coordenadoras Professoras Iza e Isabel. Quantas partilhas, aprendizados, risadas... Que honra fazer parte desta família tão especial! Agradeço também ao Professor Sandro Vinícius pelas dicas e conversas partilhadas.

Não poderia deixar de agradecer à **Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte**, às **Diretoras das EMEIs** de Belo Horizonte pela intermediação e aos **Professores** por terem aceitado participar da minha pesquisa.

Agradeço às **Professoras** Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Márcia Buss-Simão e aos **Professores** Ademilson de Sousa Soares (Paco) e Sandro Vinícius Sales dos Santos **membros da banca**, pelo tempo de leitura e pelas contribuições.

Por fim, agradeço à **Universidade Federal de Minas Gerais**: à Escola de Música, meu local de trabalho. Abraço a todos/as os/as colegas servidores/as e professores/as que trabalham comigo, pelo apoio, paciência e companheirismo; à Faculdade de Educação, que me fez um pedagogo; e ao Programa de Pós-graduação em Educação, que agora me torna mestre em Educação. Agradeço a todos/as os/as servidores/as e professores/as. Não é fácil ser um Programa de excelência em meio aos cortes no orçamento, ameaças constantes e descrédito com a Educação! Viva a Universidade pública!!!

É! Não foi fácil este período de atividades remotas por conta da pandemia. Todas as aulas, pesquisas e reuniões passaram a ser *online*, mas...

... com muito *esperançar*, conseguimos! E viva Paulo Freire!

Resumo

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar como os professores homens compreendem suas práticas como docentes da Educação Infantil e a relação com a comunidade escolar nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte. Para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos nortearam a pesquisa: 1) compreender as razões que levaram os professores homens a ingressarem e a permanecerem na docência na EI; 2) identificar e analisar quais os principais desafios encontrados por professores homens na sua prática docente na EI; 3) analisar como os professores avaliam as interações entre eles, as colegas professoras e o núcleo gestor das Instituições de EI; 4) identificar e analisar como os professores avaliam as interações com as crianças; e 5) identificar e analisar como os professores avaliam suas interações com as famílias das crianças. A pesquisa teve caráter predominantemente qualitativo e optou-se por dividi-la em duas etapas, com a aplicação de questionários a todos os professores das EMEIs e entrevistas com três professores selecionados, partindo da visão do todo para a análise das singularidades dos professores pesquisados. Os resultados da pesquisa mostram que o principal desafio enfrentado pelos professores homens é a desconfiança das famílias e das colegas professoras. Sobre a relação com o núcleo gestor das escolas, principalmente as diretoras, ficou evidente que o apoio delas é imprescindível para a permanência deles nas escolas e para que sejam aceitos pelas famílias das crianças. A direção atuou na mediação de conflitos, respondendo a críticas que os generalizam como possíveis abusadores, reforçando o profissionalismo e a legitimidade da presença deles nas escolas. Percebemos que as ações de cuidado geraram tensionamentos quando exercidos por eles e também suspeições de que pudessem ser abusadores de crianças. Sobre a relação com as famílias, observou-se a partir da percepção dos professores que após um período de convivência, ela foi estreitada e as desconfianças desconstruídas. A presença de homens na Educação Infantil mostrou-se importante como referência masculina para as crianças, para assegurar a diversidade nas Instituições de Educação Infantil e para desconstruir as normas de gênero que definem a área como exclusiva de mulheres.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Belo Horizonte; EMEI; Professores Homens.

Abstract

The general goal of this dissertation was to analyze how male teachers understand their practices as Early Childhood Education Center (ECEC) teachers and their relationships with the school community at the Early Childhood Education Municipal Schools (EMEI) in Belo Horizonte. To achieve this general goal, this research is framed around the following specific goals: 1) understand the reasons that first led these men to apply to and stay on teaching positions at the ECEC; 2) identify and analyze the main challenges found by male teachers in their teaching practices at the ECEC; 3) analyze how teachers evaluate the interactions between them, their fellow teachers and the ECEC management nucleus; 4) identify and analyze how teachers assess their interaction with the children; 5) identify and analyze how teachers assess their interaction with the children's families. This research has a predominantly qualitative nature, and we decided to divide it into two stages by applying questionnaires filled out by all teachers at the EMEIs and through interviews with three selected teachers; therefore, departing from a comprehensive view to the analysis of researched teachers' idiosyncrasies. The results of this research show that the main challenge male teachers face is the lack of trust from families and fellow female teachers. Regarding their relationship with the schools' managerial staff, especially with female principals, it became evident that their support is indispensable for the permanence of male teachers at schools and for their acceptance by children's families. The direction acts in the mediation of conflicts, responding to criticisms that generalize them as possible abusers, reinforcing the professionalism and legitimacy of their presence in schools. We noticed that care actions performed by male teachers generated tensions and suspicions that they could be child abusers. Regarding their relationship with families, it was observed from the teachers' perception that after a period of coexistence, ties were narrowed and distrust was deconstructed. The presence of men in Early Childhood Education proved to be important as a male reference for children, to ensure diversity in Early Childhood Education Institutions and to deconstruct the gender norms that define the area as exclusive to women.

Key words: Early Childhood Education; Belo Horizonte; EMEI; Male teachers.

Lista de siglas e abreviaturas

ANPEd	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
Cape	- Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	- Educação Infantil
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
FaE	- Faculdade de Educação
GCEDI	- Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GEMON	- Gerência de Monitoramento do Atendimento da Educação Infantil
GINED	- Gerência de Informações Educacionais
GMORP	- Gerência de Monitoramento da Rede Parceira
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PBH	- Prefeitura de Belo Horizonte
PL	- Projeto de Lei
PSL	- Partido Social Liberal
RMBH	- Região Metropolitana de Belo Horizonte
RME	- Rede Municipal de Ensino
RME/BH	- Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
SEE/MG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SMED-BH	- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	- Unidade Municipal de Educação Infantil

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Taxa de participação de mulheres na docência da Educação Infantil no Brasil de 2007 a 2021 (em %).	35
Gráfico 2 - Taxa de participação de homens na docência da Educação Infantil no Brasil de 2007 a 2021 (em %).	35
Gráfico 3 - Taxa de participação de mulheres na docência da EI de 2007 a 2021 – BH (em %).	58
Gráfico 4 - Taxa de participação de homens na docência da EI de 2007 a 2021 – BH (em %).	58
Gráfico 5 - Professores homens por região de Belo Horizonte em 2021.	60
Gráfico 6 - Idade dos professores pesquisados.	67
Gráfico 7 - Renda familiar dos professores pesquisados.	67
Gráfico 8 - Atuação dos professores.	68
Gráfico 9 - Formação dos professores pesquisados.	68
Gráfico 10 - Em que ano ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte?	69
Gráfico 11 - Desde o ingresso na PBH, em quantas escolas atuou?	69
Gráfico 12 - Possui experiência anterior na área da educação?	70
Gráfico 13 - O que te fez optar pela Educação Infantil?	70
Gráfico 14 - Área de interesse dos professores antes de passarem no concurso. ..	71
Gráfico 15 - Dificuldades ao ingressar na EI.	73
Gráfico 16 - Tipo de receio antes de ingressar na EMEI.	74
Gráfico 17 - Já teve que lidar com cuidados pessoais/higiene das crianças?	81
Gráfico 18 - Em caso de cuidados, houve alguma recomendação por parte da escola?	81

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Docentes na Educação Infantil, Brasil, 2021.	19
Tabela 2 - Dados do primeiro Censo do Professor, Brasil, 1997.	29
Tabela 3 - Docentes na Educação Infantil, Brasil, 2007 a 2021.....	34
Tabela 4 - Artigos produzidos na área temática de Ciências Humanas, Brasil, 2010 a 2021.	49
Tabela 5 - EMEI por regional, Belo Horizonte, 2022.....	56
Tabela 6 - Docentes na Educação Infantil, Belo Horizonte, 2007 a 2021.	57

Lista de Quadros

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre a presença de professores homens na EI, Brasil, 2010 a 2021.	38
Quadro 2 - Síntese de informações gerais, da formação e da trajetória dos docentes pesquisados.	96

Lista de Anexos e Apêndices

Anexo I - Termo de Anuência SMED-BH	147
Anexo II - Carta de Recomendação	148
Apêndice I - Questionário online	149
Apêndice II - Roteiro entrevista semiestruturada	151



Introdução	15
Minhas inquietações.....	17
1. Pressupostos Teóricos	23
1.1. A docência no Brasil nasceu masculina	23
1.2. O predomínio das mulheres na docência da EI e nas profissões que envolvem cuidado	26
1.3. Mulheres e homens na Educação Infantil no Brasil.....	32
2. Professores Homens na EI: O que dizem os estudos?	37
2.1. Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	37
2.1.1. Estudos sobre a presença de professores homens na Educação Infantil	40
2.2. Anais das Reuniões da ANPEd.....	47
2.3. Periódicos na base da SciELO.....	49
3. Percurso Metodológico	52
3.1. A Educação Infantil em Belo Horizonte	55
3.1.2. Mulheres e homens na Educação Infantil de BH.....	56
3.1.3. Professores homens nas EMElS de Belo Horizonte	59
4. Os professores e o contexto relacional: elementos da inserção de docentes homens na Educação Infantil	62
4.1. Perfil dos professores pesquisados das EMElS de Belo Horizonte	66
4.2. O Ingresso na Educação Infantil	70
4.3. Os professores e a comunidade escolar	74
4.3.1. Relação com o Núcleo Gestor e com as colegas professoras	76
4.3.2. Relação com as Crianças.....	78
4.3.4. Relação com as Famílias	84
5. Três homens e suas trajetórias na Educação Infantil	90
5.1. As formações, as trajetórias e as razões que levaram estes homens à EMEl.....	90
5.1.1. Tadeu: o professor que ‘se encontrou’ na Educação Infantil.....	91
5.1.2. Dênis: de torneiro mecânico a professor de crianças.....	93
5.1.3. Carlos: de criança podada a pai e diretor de escola.	95
5.1.4. Formação e escolhas profissionais: semelhanças, diferenças e intersecções.	96
5.1.5. Experiências iniciais ao chegarem à Educação Infantil e os desafios no caminho.....	97
5.2. As relações com a comunidade escolar	105
5.2.1. Relação com o Núcleo gestor e com as colegas professoras.....	105
5.2.2. Relação com as Crianças e as práticas de cuidado e educação	108
5.2.3. Relação com as Famílias das crianças	118
5.2.4. Percepção geral dos entrevistados sobre as relações com a comunidade escolar.....	122
5.3. A importância da presença dos homens e as motivações para permanecerem na Educação Infantil.....	126
6. Considerações finais	131
7. Referências Bibliográficas	137



Introdução

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar como os professores homens compreendem suas práticas como docentes da Educação Infantil (EI)¹ e a relação com a comunidade escolar nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte. Para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos norteiam a pesquisa: 1) compreender as razões que levaram os professores homens a ingressarem e a permanecerem na docência na EI; 2) identificar e analisar quais os principais desafios encontrados por professores homens na sua prática docente na EI; 3) analisar como os professores avaliam as interações entre eles, as colegas professoras e o núcleo gestor das Instituições de EI; 4) identificar e analisar como os professores avaliam as interações com as crianças; e 5) identificar e analisar como os professores avaliam suas interações com as famílias das crianças. A pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo e está dividida em duas partes, com a análise de questionários enviados e aplicados a todos os professores das EMEIs e entrevistas realizadas com três professores selecionados, partindo da visão do todo para a análise das singularidades dos professores pesquisados.

Mas antes de chegarmos aos homens lotados nas EMEIs de Belo Horizonte, é importante entendermos a inserção deles no universo da EI, que ainda é tido como um espaço exclusivamente feminino. Estudos apontam que a docência é uma área profissional exercida predominantemente por mulheres no Brasil e em muitos outros países (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Essa desigualdade entre os gêneros na profissão é ainda mais evidente quando se refere à docência dedicada às crianças pequenas na EI, “pois, quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 722). As autoras dizem ainda que a educação de crianças pequenas é naturalizada como área de atuação feminina, pois é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva.

Observa-se, nas creches e pré-escolas, o predomínio das mulheres na educação e nos cuidados diretos das crianças pequenas. Se ao final dos anos 2000, Joaquim Ramos e Maria do Carmo Xavier (2010) afirmavam que a presença masculina na

1. Sempre que houver uma sigla, no primeiro uso da palavra no texto utilizarei a sigla entre parênteses e nas próximas ocasiões passarei a utilizar, sempre que possível, somente a sigla.

Educação Infantil era considerada uma “novidade de gênero”, pelo fato de estar vinculada às conquistas advindas das políticas públicas voltadas para a infância, hoje, no entanto, com o avanço de uma onda conservadora, os homens são lidos socialmente na perspectiva de um pânico moral, o que aumenta as desconfianças e os estranhamentos acerca da presença desses sujeitos em creches e pré-escolas, sobretudo, quando realizam atividades de cuidados destinados à higiene de bebês e crianças pequenas. Diferentemente do magistério exercido nos demais níveis da Educação Básica, a docência na EI surge a partir de lutas empreendidas por mulheres oriundas das classes populares (VIEIRA, 1986; CERISARA, 2002). Historicamente associadas ao universo privado de cuidados com a família, as mulheres foram as primeiras a ingressarem como educadoras e professoras nas creches e pré-escolas. Assim, o ambiente da instituição de EI, cuja finalidade é educar e cuidar de bebês e crianças de 0 a 5 anos, foi “concebido e organizado por mulheres cujas concepções informam o conjunto das relações que ali se estabelecem” (SILVA; LUZ, 2010, p. 24). A EI já nasceu feminina (RAMOS, 2017), reproduzindo o imaginário social de que a educação e cuidado de crianças pequenas são atributos femininos.

O predomínio feminino não é percebido somente nos campos de trabalho docente, também é refletido nas salas de aula das faculdades, na formação inicial. Estudos apontam que na maioria dos países, entre os graduados na área de educação, a porcentagem de mulheres supera 70% (UIS, 2010).

Sobre a predominância de mulheres na docência, sobretudo na EI, os estudos de gênero permitem uma reflexão sobre as origens destas construções sociais das identidades de mulheres e homens e também a divisão sexual dos papéis atribuídos a eles/as que negam a visibilidade às mulheres e perpetuam a sua subordinação perante os homens (SCOTT, 1995). Esses estudos são muito importantes na construção desta pesquisa e também nos indicam que é possível mudar a ideia daquilo que é tarefa exclusiva do homem ou da mulher.

É a relação de subordinação das mulheres pelos homens que explica, por exemplo, o porquê, de um modo geral, elas terem sido, durante muito tempo, as responsáveis exclusivas pelo cuidado e educação dos filhos, enquanto eles deveriam se dedicar a trazer o sustento para a família (SCOTT, 1995). Essa ideia da mulher como a única responsável por ser cuidadora das crianças é fruto da reprodução de uma sociedade

patriarcal, baseada numa divisão sexual do trabalho, que ainda está presente na sociedade atual e nas instituições de EI.

As normas de gênero precisam ser questionadas (FAUSTO-STERLING, 2002), de modo que a identidade docente na EI possa ser reconstruída. Ao longo deste trabalho aprofundamos os estudos dessa temática.

Isabel de Oliveira e Silva (2013) destaca que as identidades profissionais não se alteram de uma hora para outra e que são construídas nas relações sociais, em um processo de identificação, de diferenciação e de reconhecimento recíproco entre os diversos segmentos que atuam na área. Segundo a autora, as instituições também contribuem para essa construção de identidade:

Nessa direção, sobretudo quando se trata da identidade coletiva – no caso, a profissional – as relações internas e externas às instituições em que se trabalha exercem importante papel na construção das formas pelas quais as pessoas concebem suas funções, se reconhecem e se valorizam. Por conseguinte, tais percepções se refletem também, em alguma medida, na forma pela qual os(as) profissionais são vistos(as) por outros grupos e indivíduos (SILVA, 2013, p. 31).

Isso nos faz refletir se as condições institucionais e a identidade do cuidado e educação de crianças pequenas como tarefa feminina influenciam a menor atratividade da profissão para os homens; e também se as formas pelas quais eles se inserem na área afetam as relações com os demais atores da comunidade escolar².

Minhas inquietações

Na minha trajetória como estudante de Pedagogia percebi uma predominância feminina. Na turma, entre 32 estudantes ingressantes no curso³, apenas 8 eram homens. Quando precisei cumprir estágio obrigatório na EI, o fato de ser homem em um universo predominantemente feminino trouxe alguns obstáculos. Quatro instituições privadas simplesmente disseram que não trabalhavam com “esse tipo” de estágio. Apenas na quinta tentativa obtive uma resposta afirmativa à minha demanda, numa EMEI localizada no bairro Santa Mônica, em Belo Horizonte. Por não ter sido recebido pelas escolas privadas, percebi que o fato de ser homem

2. Segundo o Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), refere-se aos segmentos que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola. Na maioria dos casos em que a expressão é utilizada, agrupa professores, funcionários, pais e alunos. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/comunidade-escolar/>.

3. Ingressei no Curso de Pedagogia em março de 2016, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

buscando estágio na EI era um fator dificultador, pois as negativas não foram feitas imediatamente. Em diversas ocasiões até perguntaram qual seria a minha disponibilidade quanto ao turno de trabalho, mas bastava responder “manhã” que diziam só haver vagas para o horário vespertino, ou vice-versa. Como ficou claro, o problema, então, não era a minha disponibilidade, mas sim o fato de ser homem buscando estágio numa instituição de Educação Infantil.

Esses desafios percebidos já durante a graduação encorajaram-me a pesquisar sobre isso. Guacira Lopes Louro (2007), ao dizer que o modo como pesquisamos é afetado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas, corrobora esse meu sentimento e me encoraja. Ela diz ainda que a nossa história pessoal também marca essa escolha: “É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos” (LOURO, 2007, p. 213).

A pesquisa de Joaquim Ramos (2011), que resultou em sua dissertação de mestrado, foi outra fonte de inspiração para esta pesquisa. O autor também foi motivado pelos desafios e experiências como educador de crianças a pesquisar sobre as dificuldades enfrentadas por homens na Educação Infantil.

O “não trabalhamos com esse tipo de estágio”, que citei acima, quase me fez desistir, mas também provocou alguns (muitos) questionamentos e inquietações que inicialmente contribuiriam para a elaboração do meu projeto de pesquisa de mestrado e agora para esta dissertação: realmente existem professores homens na EI e, se existem, como é o seu dia-a-dia? Será que eles se sentem “fora do lugar” nesses espaços institucionais? Se sim, como esses deslocamentos são desfeitos e como eles passam a se sentir parte da comunidade escolar? Como a reflexão e visibilidade do trabalho docente na Educação Infantil realizado por homens podem contribuir para o processo de reconstrução da identidade docente na EI? Como as famílias das crianças lidam com a presença desses professores nas instituições de EI? Há restrições quando a questão está vinculada ao corpo, ao toque, ao banho e à troca de fraldas?

No que se refere à presença de professores homens, de acordo com o Censo Escolar de 2021 (Inep, 2022), sim, existem professores homens na EI! Mas há uma grande discrepância entre o número de docentes mulheres e homens nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Dos 635.722 docentes atuando na EI no

Brasil, apenas 26.562 são homens. Quer dizer que para cada professor homem na EI, há 23,93 mulheres. Os números são demonstrados na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Docentes na Educação Infantil, Brasil, 2021.

	Creche	Pré-escola	Total
Mulheres	304.305	304.855	609.160
Homens	8.567	17.995	26.562
Total	312.872	322.850	635.722

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Inep (2022).

Sobre a inserção dos professores do sexo masculino na EI, Déborah Sayão (2005) aponta que há estranhamentos⁴ quanto à presença deles nessa etapa, que culturalmente tem um forte laço com o feminino, sobretudo se lidam com o cuidado do corpo de meninos e meninas de pouca idade. Para ela, “são evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas” (SAYÃO, 2005, p.16).

Para Ramos e Xavier (2010), a presença dos homens na EI é carregada de preconceito e desconfiança por parte das famílias das crianças e até mesmo pelas colegas professoras e pela direção da escola onde atuam. Segundo os autores, a presença desses homens é “incessantemente colocada em xeque” (RAMOS; XAVIER, 2010, p. 8), principalmente quando eles não são conhecidos e estão iniciando as suas atividades na escola. Além de esses professores homens terem que passar pelo período *probatório* (período instituído por lei em que o servidor tem seu desempenho avaliado, a fim de se verificar se ele reúne as condições mínimas de produtividade e adequação ao ambiente de trabalho para obter a efetividade no serviço público), eles precisam enfrentar também um período *comprobatório* (RAMOS, 2011). Este seria o período de aceitação pela comunidade escolar, onde precisam provar capacidade e habilidade no exercício da docência, a fim de serem reconhecidos como professores da EI, aptos ao exercício de atividades de cuidado e

4. No campo da Sociologia, estranhamento se relaciona à desnaturalização e implica em não achar normal, natural. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/percepcao-estranhamento-e-desnaturalizacao-a-diversidade-dos-discursos-na-formacao-cidada-critica/>. Segundo o dicionário Michaelis, estranheza pode significar: surpresa, admiração, espanto face ao que não é comum ou habitual ou, ainda, totalmente inesperado; estranheza; sentimento de rejeição a algo ou a alguém que é diferente, que não se conhece, que não é familiar; aversão, repulsa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/2QXW/estranhamento/>.

educação em creches e pré-escolas. Mais do que isso, o período comprobatório se configura ainda como uma lente teórica que permite a compreensão dos percalços interpostos no processo de inserção do docente na Educação Infantil e suas estratégias para superar preconceitos e suspeitas.

Outro desafio percebido pelos homens que atuam na EI é ter a sua sexualidade sendo tratada com desconfiança. É comum pensar que para um homem ser professor da EI ele deva ser homossexual. Mariana Monteiro e Helena Altmann (2014) afirmam que a presença dos homens causou uma ruptura com noções e expectativas da *masculinidade hegemônica*⁵. Segundo as autoras, esse tipo de masculinidade é uma construção social, um conjunto de práticas que, de certo modo, se contrasta com a feminilidade. Ou seja, a masculinidade hegemônica é como a sociedade, através do senso comum, pensa que um homem deve se comportar. Elas relatam:

[...] O professor Murilo, por exemplo, relatou: “Minha história foi carregada de preconceito: ‘Se foi para o magistério, para Pedagogia, então é garantido que é homossexual’”. O fato de optarem por uma profissão exercida predominantemente por mulheres, iniciando pelo curso de formação e, posteriormente, ingressando na carreira docente, distanciou os professores da noção de masculinidade hegemônica, *conceito que se aproxima da noção de virilidade* (COURTINE, 2013a); e está associado à *heteronormatividade como padrão* (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 732, Grifo nosso).

Monteiro e Altmann (2014) destacam ainda que a escola atua de forma homogeneizadora e normalizadora. Em sua pesquisa, a partir de entrevistas feitas com docentes do sexo masculino, perceberam que os questionamentos relacionados à orientação sexual deles aconteciam já nos cursos de formação inicial, bem como em suas trajetórias profissionais. Portanto, as análises feitas pelas autoras evidenciam que além dos desafios relacionados à docência, os professores homens têm dificuldades relacionadas “a noções hegemônicas de masculinidade que se mostraram incompatíveis com o trabalho pedagógico nessa etapa da escolarização” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 739).

Karine Silva e Márcia Buss-Simão (2018) fizeram uma pesquisa com o objetivo de localizar, nos documentos da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, concepções a respeito de gênero, sexo e sexualidade. Para alcançar tal objetivo, as autoras utilizaram como metodologia uma pesquisa documental qualitativa nos

5. O conceito de masculinidade hegemônica foi desenvolvido por Connell (1985).

seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009; nas Orientações Curriculares para a EI da RME de Florianópolis, de 2012; e Currículo da EI da RME de Florianópolis, de 2015. Ao fazerem uma busca pela palavra *homem* nesses documentos curriculares, as autoras afirmaram que “a palavra homem aparece 4 vezes nos documentos orientadores selecionados para a pesquisa, sendo que não é utilizada no texto das DCNEI de 2009” (SILVA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 38). Ao encontrarem a palavra *homem*, as autoras perceberam uma tendência de universalização do termo, onde a palavra é utilizada de forma a universalizar a humanidade, englobando sujeitos homens e mulheres, e não uma referência explícita aos sujeitos do sexo masculino. Assim, as autoras denunciam uma invisibilidade da presença dos homens na Educação Infantil.

Sobre a inserção de homens na docência da EI, Ramos (2011) afirma que entrada deles numa área profissional ocupada predominantemente por mulheres causou tensões e estranhamentos. Foi justamente a experiência de ser homem, militante e professor da EI, onde conviveu com a majoritária presença feminina, que o levou a querer “investigar e compreender as tensões que marcam as relações de gênero entre os diferentes segmentos que atuam nessas instituições (comunidade, professoras, diretoras e coordenadoras)” (RAMOS, 2011, p. 21).

Importante ressaltar que apesar de alguns pontos em comum com a presente pesquisa, o trabalho de Ramos (2011) foi feito em outro período, coincidindo com a fase inicial da expansão da EI na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Ele defendeu o seu mestrado em 2011, mas iniciou a sua pesquisa em 2009. Importante salientar também que essa foi a primeira pesquisa sobre o tema, tendo como campo a RME/BH. Ao iniciar a sua pesquisa, Ramos (2011) identificou que em um universo de 1.837 docentes atuando na EI da RME/BH, apenas 14 eram homens. No presente trabalho, buscamos atualizar a quantidade de homens na EI de Belo Horizonte em relação à pesquisa de Ramos (2011).

Além das dificuldades enfrentadas pelos homens ao ingressarem e permanecerem na EI, esta pesquisa torna-se mais relevante ao considerarmos o atual momento político do Brasil, onde temos um governo de extrema direita e que tem fomentado o surgimento de diversas lideranças que englobam uma visão política conservadora. É o caso da deputada paulista Janaína Paschoal, que propôs junto a outras duas

deputadas do mesmo partido (Partido Social Liberal - PSL)⁶, no final do ano de 2019, um Projeto de Lei (PL) que confere às profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na EI. O PL nº 1174/2019 foi protocolado na Assembleia Legislativa de São Paulo em 16 de outubro de 2019 (SÃO PAULO, 2019) e é consequência do que foi dito por Sousa (2011), de que parte da sociedade associa a pedofilia à presença de homens exercendo o cuidado nas escolas de EI. Segundo as autoras do PL, em entrevista ao portal UOL⁷, a presença de professores homens causa preocupação e insegurança às mães, pois elas estariam temendo algum tipo de abuso sexual contra as crianças por parte deles.

Com esta pesquisa queremos, portanto, contribuir para quebrar paradigmas, romper preconceitos e transformar as normas de gênero. E quem sabe, assim, estimular a inserção de mais homens na EI.

Além desta introdução, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, a saber: **1) Pressupostos Teóricos**: discutimos questões sobre a profissão docente no Brasil e seu processo de feminização; **2) Professores Homens na EI: O que dizem os estudos?**: descrevemos como se deu o levantamento bibliográfico que permitiu visualizar a relevância teórica do estudo proposto, os desafios metodológicos percebidos na elaboração desta dissertação e as lacunas existentes; **3) Percurso Metodológico**: discutimos sobre o caráter e as etapas da pesquisa, e aspectos da história da Educação Infantil em Belo Horizonte, focalizando o quantitativo de profissionais docentes na EI do município; **4) Conhecendo os professores das EMEIs**: analisamos as trajetórias dos 14 professores pesquisados, os desafios e a presença deles na docência de crianças na Educação Infantil e o processo de interação com os demais membros da comunidade escolar; e **5) Três professores e suas trajetórias na educação Infantil**: aprofundamos as questões do capítulo 4 a partir das entrevistas realizadas com três professores selecionados.

6 . À época da proposição do PL, a deputada pertencia ao referido partido político, permanecendo de 2018 a 2022, filiando-se em seguida ao Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB).

7. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/10/29/reservar-as-mulheres-cuidados-intimos-em-creches-e-para-salvar-diz-janaina.htm>



1. Pressupostos Teóricos

1.1. A docência no Brasil nasceu masculina

Segundo Guacira Lopes Louro (2007), a compreensão de gêneros e de sexualidades, no âmbito da cultura e da história, está implicada a partir das relações de poder. E:

Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz. Nesse caso, mais uma vez, será possível perceber, entre os/as estudiosos/as, distinções nas formas de compreender as dinâmicas do poder (LOURO, 2007, p. 211).

Ainda de acordo com os estudos de gênero, as construções sociais das identidades de mulheres e homens fomentam a divisão sexual do trabalho entre eles e elas (SCOTT, 1995); e a docência na Educação Infantil reflete esta segmentação da perspectiva de divisão sexual do trabalho (MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Conforme já mencionado anteriormente, a docência é uma área predominantemente feminina (MONTEIRO; ALTMANN, 2014), mas nem sempre foi assim. Apesar da docência na EI “nascer” a partir das lutas empreendidas por mulheres e continuar, de fato, predominantemente feminina, outras formas de ensino eram ocupações masculinas, como destacou Fúlvia Rosemberg (1999):

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

Em sua dissertação, Frederico de Assis Cardoso (2004) investigou o processo de construção e reconstrução da identidade de professores homens na docência infantil, mas antes buscou compreender como se deu a construção da identidade docente de modo geral.

Citando historiadores da educação brasileira (Maria Lucia Aranha, Fernando de Azevedo, Padre Leonel Franca, Lorenzo Luzuriaga), Cardoso (2004, p. 61) afirma que “credita-se aos religiosos da Companhia de Jesus a responsabilidade pela

criação de um primeiro tipo de escola no Brasil” como um processo de colonização dos povos indígenas que aqui se encontravam. Portanto, a educação no Brasil surgiu composta por professores homens, todos padres católicos brancos. Nesse início não havia um sistema educativo. Segundo o autor, a profissão docente no Brasil se formou a partir da divisão social do trabalho, inicialmente por membros da classe dominante e depois pelos setores médios da sociedade:

[As] classes dirigentes acabam por erigir no Brasil um determinado tipo de instituição escolar próprio das concepções pedagógicas de um padrão de ensino humanístico e *elitista e dos interesses políticos e econômicos de seu tempo*, lançando mão para isso de uma violenta ação de controle e governo dos povos autóctones e dos povos africanos. *Foi por ela e para ela que a classe dirigente, notadamente masculina, branca, cristã e burguesa, começou a escrever a história do ensino no Brasil* (CARDOSO, 2004, p. 61, grifo nosso).

Assim, a função docente no Brasil foi inicialmente desenvolvida por homens e para homens, pois os alunos que recebiam a instrução escolar eram meninos pertencentes à elite. O que restou para as mulheres foi uma educação informal, baseada em princípios, comportamentos e deveres morais, além das atividades domésticas (GONÇALVES; ANTUNES, 2015).

Cardoso (2004) destaca ainda que foi a partir do século XIX que os professores passaram a vender a sua força de trabalho:

Embora já existisse uma profissão docente configurada, com saberes e com habilidades muito específicas, ao processo de proletarização do magistério no século XIX somou-se o processo de profissionalização da carreira docente. Funcionários do ensino privado ou público, os professores gradativamente foram perdendo sua autonomia e seu controle no exercício do magistério a partir do controle por outrem nos seguintes aspectos: diários escolares, programas curriculares, planejamentos, projetos e, inclusive em muitos casos, pelas avaliações finais (CARDOSO, 2004, p. 67).

Os primeiros anos do século XX marcaram profundas transformações na educação brasileira trazidas principalmente pelo movimento da Escola Nova⁸, pela preocupação positivista de uma higienização social e pelas necessidades de modernização tecnológica e de formação da classe operária brasileira (CARDOSO, 2004).

8. É um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade, na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Chegou no Brasil em 1920 e buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/#:~:text=%C3%89%20um%20movimento%20de%20educadores,estava%20condenada%20pela%20escola%20tradicional.>

Ainda de acordo com Cardoso (2004), no Brasil, o magistério tornou-se a primeira possibilidade de as mulheres ocuparem campos de trabalho. Foi a partir do ingresso das mulheres e da feminização do magistério que o número de homens foi se tornando cada vez menor, principalmente na docência com crianças, onde as mulheres passaram a ocupar “as figuras de tias, mães, segundas-mães, o que corrobora a tese de que a sociedade criou discursos legitimando as professoras a partir de [...] uma *maternagem*⁹” (CARDOSO, 2004, p. 66).

Sobre o uso da palavra *feminização*, acima, é importante destacar que alguns autores utilizam o termo *feminização* e outros *feminilização*. Por aparecerem no decorrer desta dissertação os dois termos, é importante apresentar a diferenciação dos sentidos de ambos, feita por Silvia Yannoulas (2012). Segundo a autora, na literatura especializada, aparecem alternativamente dois significados para o conceito de feminização das profissões e ocupações, que correspondem a metodologias e técnicas diferentes para a coleta e análise de informação. Feminilização tem um significado quantitativo e refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se, portanto, por meio de dados estatísticos. Já feminização tem um significado qualitativo e alude às transformações relativas ao valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado pela análise do discurso. Utilizaremos no texto os dois termos, a partir da percepção de cada autor a ser citado.

Ainda sobre o processo de feminização da docência no Brasil, dados de 1920 já indicavam a predominância de mulheres no ensino primário. Em 1921, em São Paulo, as mulheres já eram 70% dos profissionais encarregados do ensino (CARVALHO, 1999).

Mirian Jorge Warde e Ana Cristina Santos Matos Rocha (2018) também afirmam que, no Brasil, o processo de feminização do magistério na escola primária se deu a partir do crescimento do professorado feminino em relação ao masculino, a partir das últimas décadas do século XIX. Nesta época, apesar da feminização do

9. Maternagem é um termo difundido entre as/os feministas brasileiras/os como tradução para *mothering*. É utilizado em áreas como a Psicologia e a Enfermagem para designar o cuidado de mães ou outros cuidadores com crianças sob sua responsabilidade.

magistério, os postos de comando e a condução intelectual do campo educacional permaneceram fortemente masculinos, onde os homens controlavam e dirigiam as ações nas instituições de ensino. Quando mulheres ocupavam lugares de direção escolar, ocorria a partir da chancela de homens. Nas escolas normais (equivalentes às de Ensino Médio de hoje) até os anos de 1930, as cadeiras continuavam majoritariamente em mãos de professores homens (CARDOSO, 2004; WARDE; ROCHA, 2018). Percebemos no decorrer desta dissertação que até hoje os homens são mais respeitados quando ocupam cargos de gestão escolar na Educação Infantil.

A seguir discutimos mais sobre a predominância de mulheres na docência e nas profissões que envolvem cuidado.

1.2. O predomínio das mulheres na docência da EI e nas profissões que envolvem cuidado

Destacamos que, nas últimas décadas, vem se consolidando na Educação Infantil a concepção da indissociabilidade do cuidar e do educar (BRASIL, 2018); também que a questão do cuidado atravessa a vida de todas as pessoas, seja como alguém que é cuidado ou como alguém que cuida de outra(s) pessoa(s). O cuidado é fundamental para a vida de uma pessoa em diversas fases, desde à infância à velhice.

Por isso, antes mesmo de ingressarmos na discussão do cuidado na Educação Infantil e nas demais profissões que envolvem o ato de cuidar, é necessário, primeiramente, conceituarmos cuidado.

De acordo com Carvalho (1999), as palavras *cuidado* e *cuidar* vêm do inglês *caring* e *to care* e são empregadas de forma a contemplar múltiplos significados em áreas diversas do conhecimento e dos campos profissionais que vão “da Enfermagem à Filosofia, da Educação Infantil à Assistência Social, da Psicologia à Sociologia do Trabalho (CARVALHO, 1999, p. 51). Ainda, segundo a autora, geralmente os significados de cuidado estão associados à prestação de serviços oferecidos a outra pessoa, e “os termos podem ser empregados no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade” (CARVALHO, 1999, p. 51).

Érica Dumont-Pena (2015) vem reforçar o caráter de multiplicidade do cuidado ao afirmar que este é um conceito indefinido tanto no campo da saúde como no campo educacional. Se Carvalho (1999) nos apresenta a tradução para o português das palavras inglesas *caring* e *to care* para tentar explicar o emprego múltiplo da palavra cuidado, Dumont-Pena (2015) apresenta a origem etimológica da palavra, a partir da análise da estudiosa Thereza Montenegro:

Sobre a etimologia da palavra cuidado [...] é interessante notar que o termo, com frequência, está ligado a *cogitare*, embora também sejam encontradas referências na palavra *curare*, derivada de *cogitare*. Para o verbo *cogitare*, a noção encontrada é de pensar, supor, imaginar, enquanto *curare* é tratar de, pôr o cuidado em (DUMONT-PENA, 2015, p. 15).

Guimarães, Hirata e Sugita (2011) também ressaltam o caráter multidimensional e transversal do conceito de *care* e conceituam cuidado associando-o a uma prática exercida predominantemente por mulheres:

No Brasil e nos países de língua espanhola, a palavra “cuidado” é usada para designar a atitude; mas é o verbo “cuidar”, designando a ação, que parece traduzir melhor a palavra *care*. Assim, se é certo que “cuidado”, ou “atividade do cuidado”, ou mesmo “ocupações relacionadas ao cuidado”, como substantivos, foram introduzidos mais recentemente na língua corrente, as noções de “cuidar” ou de “tomar conta” têm vários significados, sendo expressões de uso cotidiano. Elas designam, no Brasil, um espectro de ações plenas de significado nativo, longa e amplamente difundidas, muito embora difusas no seu significado prático. O “cuidar da casa” (ou “tomar conta da casa”), assim como o “cuidar das crianças” (ou “tomar conta das crianças”) ou até mesmo o “cuidar do marido”, ou “dos pais”, têm sido tarefas exercidas por agentes subalternos e femininos, os quais (talvez por isso mesmo) no léxico brasileiro têm estado associados com a submissão, seja dos escravos (inicialmente), seja das mulheres, brancas ou negras (posteriormente) (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011, p. 154).

Ainda de acordo com Carvalho (1999), “o conceito de cuidado emerge simultaneamente na Psicologia, a partir dos estudos feministas sobre a construção da feminilidade, e na Sociologia, com as pesquisas sobre o trabalho não remunerado das mulheres” (CARVALHO, 1999, p. 51). A socióloga Helena Hirata (2010) corrobora Carvalho (1999), ao compreender a prática do cuidado como uma preocupação com o outro no desempenho de tarefas que, muitas vezes, não são percebidas como sendo um ato de cuidar:

Descascar batatas é *care*, mas de uma forma muito indireta: é *care* porque preserva a saúde, o outro ser. Fazer com que outro ser continue com saúde implica cozinhar, alimentá-lo, pois precisa desse cuidado material, físico. Então, pode-se dizer que tudo faz parte do *care*, mas aí não teríamos mais uma definição rigorosa de *care*. Deixar a casa limpa e agradável, deixar a cama cheirosa e agradável, passar o lençol, isso tudo pode fazer parte do trabalho de *care* da empregada doméstica ou da diarista, que deixa essas tarefas prontas (HIRATA, 2010, p.48).

Sobre o cuidado no âmbito da EI, Damaris Gomes Maranhão e Cynthia Sarti (2008) destacam a ressignificação da creche como centro de cuidado e educação, apesar de, durante muito tempo, ter sido marcada por um histórico de assistencialismo e organizada de forma improvisada e precária.

Para discutirmos a predominância das mulheres nas instituições de Educação Infantil, é importante compreendermos as construções sociais das identidades de mulheres e homens que alteram a dinâmica da divisão sexual do trabalho (SCOTT, 1995), onde, como já dissemos anteriormente, a docência nesta etapa de educação reflete a segmentação do que é trabalho de homem ou de mulher (MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

Assim como Warde e Rocha (2018) já afirmaram sobre o processo de feminização do magistério na escola primária, Vianna (2002) faz um histórico da configuração do processo que levou as mulheres a assumirem um papel de destaque no exercício da docência, movimento que se iniciou no século XIX e se consolidou ao longo do século XX:

No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque. No estado de Minas Gerais, elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No Estado de São Paulo, o acesso efetivo das mulheres às Escolas Normais para a formação de professores e professoras deu-se entre 1875 e 1880 com a criação de uma seção feminina. No entanto, a presença cotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista, aprovadas em exames realizados pelas Câmaras Municipais, foi registrada no decorrer de todo o século XIX. [...] Assim, desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil (VIANNA, 2002, p. 4-5).

Como já mencionado anteriormente, foi a partir do século XX, especialmente ao final da década de 20 e início dos anos 30, que as mulheres passaram a ser maioria no magistério primário. De acordo com a pesquisa de Vianna (2002), o Censo Demográfico de 1920 apresentou que 72,5% de docentes do ensino público primário eram mulheres. Do total de todos os docentes dessa época, em todos os graus de

ensino, as mulheres somavam 65%. Ao final do século XX o caráter predominantemente feminino da Educação Básica estava consolidado, fenômeno observado não apenas no Brasil, mas internacionalmente (VIANNA, 2002).

Em 1999, o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou os resultados, em âmbito nacional, do primeiro Censo do Professor realizado em 1997, mostrando que 85,7% eram mulheres e 14,1% eram homens (VIANNA, 2002). Já um levantamento com 52 mil professores do Brasil, realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) demonstra os seguintes números, conforme Tabela 2 (BATISTA; CODO, 1998):

Tabela 2 - Dados CNTE, Brasil, 1997.

1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	Mulheres	97,4%
	Homens	2,6%
5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental	Mulheres	80,6%
	Homens	19,4%
Ensino Médio	Mulheres	60,8%
	Homens	39,2%
Diretores, coordenadores e supervisores	Mulheres	90,1%
	Homens	9,9%

Fonte: BATISTA; CODO (1998).

A tabela 2 corrobora Monteiro e Altmann (2014, p. 722), quando dizem que “quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área”. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental eram apenas 2,6% de homens; nas 5ª a 8ª séries a porcentagem aumentou para 19,4% e no Ensino Médio passou para 39,2%.

Como dito anteriormente, que os estudos de gênero permitem uma reflexão sobre as origens das construções sociais das identidades de mulheres e homens (SCOTT, 1995), é importante destacar que a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização da docência no Brasil é um fenômeno bastante recente. Até a década de 1980, esse tema foi pouco explorado pelos estudos sobre educação em nosso país (VIANNA, 2002). O termo gênero (*gender*) disseminou-se ao longo da década de 1970 entre as feministas de língua inglesa como forma de destacar a dimensão da construção das identidades dos sujeitos e das relações entre homem e mulher, contrapondo-se ao determinismo biológico. Nos anos de 1970 e 1980, elas utilizavam *gênero* como um conceito que complementava o sexo, e não como um substituto a este, “pois a natureza era tomada como uma base, sobre a qual

significados culturais são construídos” (CARVALHO, 1999, p. 30). Para Carvalho (1999) o sexo está ligado à natureza, enquanto o gênero está ligado à cultura.

Anne Fausto-Sterling (2002) também destaca que sexo e gênero são coisas distintas, diferenciando-os um do outro: sexo se refere aos atributos físicos, enquanto gênero é uma transformação psicológica do *eu* e envolve as expressões comportamentais de uma convicção interior dos sujeitos como homem ou mulher, ligadas à identidade de gênero. A segunda geração do movimento feminista da década de 1970 também destacou essa diferença entre sexo e gênero. Esse movimento argumentava que o fato de existirem atividades específicas para homens e mulheres não se dava em razão das diferenças dos cérebros, dos corpos e do sexo desses homens ou mulheres, mas pelas normas de gênero. O fato de as meninas não aprenderem Matemática tão facilmente quanto os meninos não seria um problema em seus cérebros, mas uma dificuldade decorrente das normas de gênero, causadas por expectativas e oportunidades diferentes em relação aos meninos e às meninas, pois o desempenho superior deles em relação ao delas em provas de Matemática seria uma diferença de gênero (FAUSTO-STERLING, 2002).

O uso do termo gênero “rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior” (SCOTT, 1995, p. 75).

A predominância de mulheres na docência está ligada, sobretudo, à associação da mulher ao cuidado da família e do trabalho doméstico, idealizando que elas seriam mais afetivas, intuitivas, relacionais e cuidadoras. Em contrapartida, os homens seriam mais racionais, competitivos, universalistas, relacionando-se com mais formalidade (CARVALHO, 1999). Guimarães, Hirata e Sugita (2011) também associam as práticas do cuidado como sendo tarefas exercidas por agentes subalternos e femininos.

Levando em consideração que a Educação Infantil tem os seus objetivos preconizados pela LDBEN (BRASIL, 1996), com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, percebemos as práticas de cuidado como importantes para o desenvolvimento saudável das crianças.

Além disso, o cuidado está relacionado à saúde, “com base numa concepção que tem como enfoque principal os fatores biológicos do processo de desenvolvimento humano” (MARANHÃO, 2000, p. 116). Por isto, e levando em consideração a multiplicidade do cuidado, que abrange diversas áreas de conhecimento e campos profissionais (CARVALHO, 1999), é importante destacar que há também uma feminilização das ocupações e profissões da área da saúde, como Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Odontologia. Érica Dumont-Pena (2015) também reforça o elo entre a Educação Infantil e o campo da saúde:

Ao pesquisar sobre o saber-fazer das mulheres no campo da saúde, demos conta que estas não somente encontravam fronteiras e resistências diante do modelo biomédico, como também se constituíam como elos para outros campos, como o da Educação Infantil, relacionados sobretudo a seus sujeitos, as mulheres que cuidam. Tratava-se então de compreender o cuidado, esse conceito indefinido tanto no campo da saúde como no campo da educação (DUMONT-PENA, 2015, p. 14).

A inserção da mulher no mercado de trabalho da saúde representa mais de 70% da força de trabalho feminina. No caso da Medicina há um processo mais lento: na década de 1970 as mulheres somavam 11%, passando a 22% nos anos de 1980, chegando a 33% nas décadas seguintes (MATOS et al., 2013).

Ainda sobre a discussão da predominância feminina nas profissões que envolvem cuidado, Izabella Matos, Ramona Toassi e Maria Conceição de Oliveira (2013) trazem, em sua pesquisa, a informação de que a Enfermagem foi a primeira profissão feminina universitária no Brasil. Dados de 1990 a 2003 mostraram que há predominância de mulheres nas diferentes categorias da Enfermagem (enfermeiro, técnico e auxiliar). De acordo com Costa et al. (2010), o Censo de 2000 mostrou que, em relação aos profissionais da saúde com diploma universitário, 61,7% eram mulheres, sendo 95,3% dos nutricionistas; 90,4% dos enfermeiros; 50,9% dos cirurgiões-dentistas; e 35,9% dos médicos. Já em relação aos profissionais de nível técnico e auxiliar, as mulheres chegaram a 73,7% do total. Neste mesmo nível, se considerarmos os técnicos e auxiliares de Enfermagem, elas representavam 86,9%.

Se por um lado, como já dissemos, há a idealização das mulheres como mais afetivas, intuitivas e cuidadoras e dos homens como mais racionais, competitivos e formais (CARVALHO, 1999); estudos sobre masculinidade têm apontado as ambiguidades e as parcialidades dessas associações. Além disso, existem múltiplos e mutantes tipos de masculinidade, diferenciando-os das configurações da

masculinidade hegemônica historicamente construída. A respeito do conceito de masculinidade hegemônica, Connell (2005) considera que este tipo de masculinidade não tem características fixas, podendo variar de acordo com a época e local em que se realiza a análise. Mas em qualquer cultura, é a masculinidade que ocupa a posição hegemônica em um modelo dado de relações de gênero. Nessa perspectiva, a autora afirma que *as masculinidades* são uma construção social proveniente das relações de gênero. Ao usar masculinidades no plural, ela considera que diversos fatores, como classe, raça e etnia, diferenças de regiões e de gerações, atravessam e influenciam os “homens” e as “masculinidades” e que a construção destas envolve as histórias de vida combinadas com a posição social dos sujeitos (CONNELL, 2016). Angelita Jaeger e Karine Jacques (2017) também destacam que as masculinidades são múltiplas e plurais, construídas a partir dos desafios e possibilidades produzidos pela docência na Educação Infantil.

Será que essas discussões de gênero e a alteração nas configurações de masculinidade hegemônica têm contribuído para que homens ingressem e permaneçam como docentes na Educação Infantil?

1.3. Mulheres e homens na Educação Infantil no Brasil

Convém destacar que ao longo do século XX a educação da criança de 0 a 6 anos esteve a cargo de órgãos vinculados às áreas da saúde e assistência social. Somente ao final da ditadura militar (1965 – 1985), com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) (BRASIL, 1988) e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) que a educação de crianças de 0 a 6 anos passou a viver intensas transformações, culminando em um novo ordenamento jurídico para a infância. “A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica” (KUHLMANN JR., 2000, p. 6).

Dando sequência ao intuito de se construir um novo ordenamento social, além da CF 88 (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996), o Brasil também criou a Lei nº 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Esses são, portanto, instrumentos jurídicos que trouxeram conquistas importantes para as crianças de zero a seis anos.

O artigo 208 da CF 88 veio reforçar a ideia da educação formal como direito da criança desde os primeiros anos, quando instituiu como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco¹⁰ anos de idade e reconheceu a creche como instituição educativa, e não exclusiva ou predominantemente assistencial, tornando evidente o seu caráter eminentemente educativo (BRASIL, 1988).

O processo de constituição da docência na EI se deu com a valorização das creches e pré-escolas como instituições de educação e cuidado. O trabalho de cuidado e educação de bebês e de crianças de até 6 anos foi marcado historicamente pela ideia de creche como um substituto materno, no sentido de proteger e cuidar das crianças filhas de mães trabalhadoras. Em todo o Brasil, por muitos anos, foi possível perceber, principalmente nas creches comunitárias, uma precarização em vários aspectos, sobretudo na falta de condições do trabalho docente e na ausência de uma formação inicial das professoras. Isso fazia com que, muitas vezes, elas assumissem, sem questionar, o papel de substitutas das mães ou responsáveis das crianças, reforçando o caráter puramente assistencialista das creches comunitárias (CRUZ, 2001). As creches comunitárias assim eram denominadas, mas atendiam, em sua maioria, crianças de 0 a 6 anos e até mesmo crianças maiores.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que a Educação Infantil surgiu das lutas de mulheres, a maioria mães trabalhadoras, sobretudo das classes populares, para atender às suas demandas por políticas na área educacional que oferecessem um lugar adequado para o cuidado e a educação de seus filhos, enquanto elas eram forçadas a trabalhar fora de casa (VIEIRA, 1986; CERISARA, 2002; SILVA; LUZ, 2010; SILVA, 2016). Isso fez com que a EI fosse concebida e organizada por mulheres, por isso, nesse campo em que, no imaginário social, as mulheres são as únicas responsáveis pelas tarefas de cuidado e educação das crianças, os homens têm buscado romper as barreiras de gênero, quebrando os paradigmas da divisão sexual do trabalho (RAMOS, 2017).

Em 1997, quando realizado o primeiro censo de professores do Brasil, a proporção de docentes era de 85,7% mulheres contra 14,1% homens (VIANNA, 2002). Já em

10. A CF 88 preconiza o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, mas com a Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009, passou a ser de zero a cinco anos.

2021, de acordo com o Censo Escolar daquele ano (Inep, 2022), a proporção era de 79,28% mulheres ante 20,71% homens. A diferença diminuiu, mas ainda assim as mulheres eram a grande maioria. Partindo para a análise dos números de docentes na Educação Infantil do Brasil, será que percebemos a mesma relação entre homens e mulheres?

Fizemos um levantamento dos docentes presentes na EI do Brasil¹¹ no período de 2007 a 2021, onde M se refere ao número de mulheres e H aos homens, conforme Tabela 3:

Tabela 3 - Docentes na Educação Infantil, Brasil, 2007 a 2021.

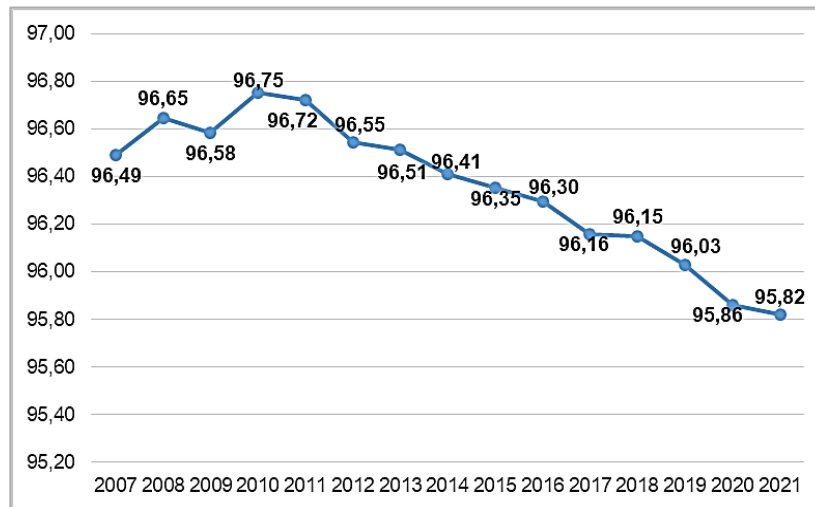
	Creche			Pré-Escola			Total EI (Creche + Pré-Escola)				
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Geral	M%	H%
2007	96.015	2.138	98.153	237.601	10.004	247.605	333.616	12.142	345.758	96,49	3,51
2008	113.175	2.443	115.618	252.604	10.245	262.849	365.779	12.688	378.467	96,65	3,35
2009	127.309	2.899	130.208	253.929	10.582	264.511	381.238	13.481	394.719	96,58	3,42
2010	140.747	3.018	143.765	253.081	10.199	263.280	393.828	13.217	407.045	96,75	3,25
2011	161.599	3.398	164.997	258.208	10.832	269.040	419.807	14.230	434.037	96,72	3,28
2012	186.776	4.314	191.090	268.968	11.992	280.960	455.744	16.306	472.050	96,55	3,45
2013	208.559	4.755	213.314	279.817	12.882	292.699	488.376	17.637	506.013	96,51	3,49
2014	225.762	5.426	231.188	287.324	13.681	301.005	513.086	19.107	532.193	96,41	3,59
2015	240.863	5.708	246.571	289.469	14.358	303.827	530.332	20.066	550.398	96,35	3,65
2016	255.443	6.124	261.567	298.483	15.186	313.669	553.926	21.310	575.236	96,30	3,70
2017	266.997	6.642	273.639	304.128	16.193	320.321	571.125	22.835	593.960	96,16	3,84
2018	292.801	7.335	300.136	312.149	16.891	329.040	604.950	24.226	629.176	96,15	3,85
2019	304.704	7.911	312.615	310.170	17.529	327.699	614.874	25.440	640.314	96,03	3,97
2020	298.199	8.040	306.239	309.806	18.230	328.036	608.005	26.270	634.275	95,86	4,14
2021	304.305	8.567	312.872	304.855	17.995	322.850	609.160	26.562	635.722	95,82	4,18

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Inep (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

A fim de facilitar a comparação das taxas referentes à participação de mulheres e homens na EI no Brasil, de 2007 a 2021 (Inep, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022), apresentamos os gráficos 1 e 2, a seguir:

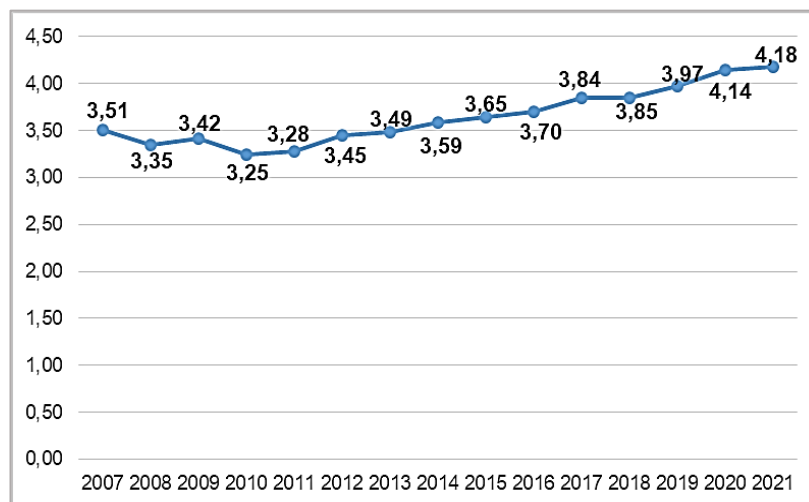
11. Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

Gráfico 1 - Taxa de participação de mulheres na docência da Educação Infantil no Brasil de 2007 a 2021 (em %).



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Inep (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

Gráfico 2 - Taxa de participação de homens na docência da Educação Infantil no Brasil de 2007 a 2021 (em %).



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Inep (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

Pela análise da tabela 3, é possível constatar que o número absoluto de homens e mulheres na Educação Infantil quase dobrou, saltando de 345.758 em 2007 para 640.314 em 2019. No que se refere aos homens, o crescimento no período foi parecido (12.142 em 2007 para 25.440 em 2019), mas a relação entre o número de homens e mulheres se manteve baixa: 3,51% em 2007 e 3,97% em 2019.

No entanto, ao relacionarmos o número de mulheres e homens anualmente, percebemos que do número total de docentes na EI, pouco mais de 96% eram mulheres, enquanto a taxa de homens foi de apenas 3,97% em 2019. Ao compararmos

a taxa de homens nos anos de 2007 e 2019, houve um pequeno crescimento de 3,51% para 3,97%, conforme observado no gráfico 2.

Os números acima (2007 a 2019) foram coletados no início deste trabalho, ainda na elaboração do projeto de pesquisa de mestrado. No decorrer da escrita da dissertação, quando os dados do Censo Escolar foram sendo atualizados, constatou-se que nos anos de 2020 e 2021 o número absoluto de mulheres diminuiu em relação ao ano de 2019, passando de 614.874 em 2019 para 609.160 em 2021. A taxa de mulheres em relação aos homens manteve-se praticamente a mesma no período, sofrendo uma leve diminuição: caiu de 96,03% em 2019 para 95,82% em 2021. Em sentido inverso, mas também variando pouco, o número absoluto de homens aumentou de 25.440 em 2019 para 26.562 em 2021, enquanto a taxa de homens em relação às mulheres passou de 3,67% em 2019 para 4,18% em 2021. A análise desses dados reforça a importância desta pesquisa para investigar as razões pelas quais a participação e a permanência de homens na EI ainda seja baixa em relação às mulheres em nosso país.

Para conhecer o que já se produziu a respeito e possivelmente perceber as lacunas da produção da área de Educação Infantil, foi feito um levantamento bibliográfico, conforme discutimos no capítulo 2.

2. Professores Homens na EI: O que dizem os estudos?

Este capítulo apresenta os resultados do levantamento bibliográfico da produção acadêmica da área da Educação Infantil no Brasil, com o objetivo de identificar tanto a relevância teórica do presente estudo, quanto as lacunas e os desafios metodológicos para a elaboração desta dissertação.

Está dividido em três seções: na primeira, apresentamos as teses e dissertações defendidas no Brasil; na segunda, os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, maior fórum de reunião de trabalhos acadêmicos da área de educação do Brasil; e na terceira, apresentamos as produções publicadas na SciELO, na área de Ciências Humanas, no Brasil. Para uma melhor distinção da natureza de cada uma das bases consultadas, optamos por separá-las em seções.

Partimos do levantamento e discussão realizados por Ramos (2011)¹². Foram realizadas buscas das produções acadêmicas no período compreendido entre 2010 e 2021, no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nos Anais *online* do “Grupo de Trabalho 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Analisamos também os Anais *online* do “Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores” da ANPEd, mas não foi encontrada nenhuma produção que se enquadre na temática desta dissertação, o que demonstra que se trata de um tema incipiente, mais afeito à Educação Infantil.

2.1. Banco de Teses e Dissertações da Capes

Em busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹³, a partir dos descritores “docência e gênero”; “professores homens na Educação Infantil”; “Educação Infantil e gênero” e “docência Educação Infantil e gênero”, foram encontradas 88 produções. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas 37 produções:

12. Apesar da dissertação de Ramos (2011) estar dentro do período analisado na revisão de literatura, ela não apareceu na busca realizada no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Talvez porque os descritores utilizados não foram capazes de localizá-la.

13. Por meio do endereço eletrônico: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre a presença de professores homens na EI, Brasil, 2010 a 2021.

Universidade	Pesquisador	Título	Tipo de pesquisa	Ano
UFRGS	VENZKE, LOURDES HELENA DUMMER	"Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir": gênero, docência e Educação Infantil em Pelotas	Tese	2010
UFC	SOUSA, JOSE EDILMAR DE	Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?: dois estudos de caso em representações sociais	Dissertação	2011
UNIFOR	Alves, Benedita Francisca	A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?	Dissertação	2012
PUC Goiás	NUNES, PATRICIA GOUVEA	Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)	Dissertação	2013
UFV	GOMIDES, WAGNER LUIZ TAVARES	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil	Dissertação	2014
UFPEL	SANTOS, LILIAN BORGES DOS	Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil	Dissertação	2014
UNICAMP	SILVA, PETERSON RIGATO DA	Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil	Dissertação	2014
UMESP	CASTRO, FERNANDA FRANCIELLE DE	O giz cor de rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente a feminização do magistério	Dissertação	2014
UNIFOR	VASCONCELOS, FRANCISCO ULLISSIS PAIXAO E	Heteronormatividade e educação infantil: uma análise a partir da feminização do ensino	Dissertação	2014
UFPEL	HENTGES, KARINE JACQUES	Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?	Dissertação	2015
UNESP	SCIOTTI, FERNANDA FERRARI RUIS	Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes	Dissertação	2015
UNESP	CARVALHO, ANA MARCIA DE OLIVEIRA	VOZES MASCULINAS NO COTIDIANO ESCOLAR: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz	Dissertação	2015
PUC/SP	MENDONCA, MICHELLE MARIANO	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão	Dissertação	2016
UFMG	AGUIAR, LORENA MARINHO SILVA	Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte.	Dissertação	2016
UFMG	FERREIRA, WALDINEI DO NASCIMENTO	As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte	Dissertação	2017
PUC Minas	SILVA, MARIA APARECIDA DE FREITAS DA	As representações sociais de famílias sobre professoras (es) da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte	Dissertação	2017
PUC Rio	MORENO, RODRIGO RUAN MERAT	Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias	Dissertação	2017
PUC/SP	JUNIOR, JOSOE DURVAL AGUIAR	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil	Dissertação	2017
UnB	SOUSA, FERNANDO SANTOS	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização	Dissertação	2017
UFPE	LIMA, MARIA DA CONCEICAO SILVA	Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias	Tese	2017
UEMG	SOUZA, ELIANA BATISTA	QUEBRANDO TABUS E EDUCANDO A INFÂNCIA: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte	Dissertação	2018

IFSul	SILVA, ROBSON OLIVEIRA DA	Narrativas de professores e professoras da Educação Infantil da cidade de Bagé sobre gênero e docência	Dissertação	2018
UFGD	FARIA, ADRIANA HORTA DE	Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de mato grosso do sul (1962-2007)	Dissertação	2018
UFU	SOUSA, AMAURY LUCATTI	Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil	Dissertação	2018
UFRRJ	OLIVEIRA, LIVIA MACHADO	Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil	Dissertação	2019
UFLA	OLIVEIRA, ADRIANA CRISTINA DE	Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano	Dissertação	2019
UNICAMP	MONTEIRO, MARIANA KUBILIUS	Gênero e gestão da Educação Infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais	Tese	2019
UFSCar	BONIFACIO, GABRIEL HENGSTEMBERG	A profissionalização do Docente Masculino da Educação Infantil	Dissertação	2019
UFFS	ORSO, MONISE CLARA	Masculinidade e docência na perspectiva de pedagogos em formação na região do alto Uruguai Gaúcho	Dissertação	2019
USCS	BARBOZA, IRISTEU GOMES	Docência masculina na Educação Infantil: concepções de gestores e de gestoras escolares	Dissertação	2020
UFPE	SILVA, MARCIANO ANTONIO DA	PROFESSORA SIM. PROFESSOR TAMBÉM. TIO JAMAIS: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco	Dissertação	2020
PUC Goiás	RAMOS, CLEMERSON ELDER TRINDADE	Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na Educação Infantil	Dissertação	2020
UERJ	SANTOS, RODRIGO DE BRITO DOS	Percepções de masculinidades na formação docente	Dissertação	2020
UFPR	BAHLS, DIEGO PAIVA	Gênero e docência na Educação Infantil: a produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores	Dissertação	2021
UNESP	ALVES, GUILHERME DE SOUZA VIEIRA	Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na Educação Infantil	Dissertação	2021
UFPE	SOARES, JOSE ERIVAN	Professores negros na educação infantil: relação entre docência, raça e gênero	Dissertação	2021
UFSB	SANTOS, LUAN MENEZES DOS	Não podia fazer magistério, era coisa de florzinha”: masculinidades docentes nos anos iniciais	Dissertação	2021
UFSCar	DOIN, RAFAEL ROMEIRO	O corpo (des)conhecido na docência da Educação Infantil: narrativas docentes	Dissertação	2021

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Nota-se, pela análise do quadro acima, um aumento do número de pesquisas envolvendo a presença dos professores homens na EI. Se nos primeiros anos da década (2010 a 2013) havia apenas uma produção por ano, a partir de 2017 esse número aumenta para em média cinco produções anuais. Destacamos também a quantidade de teses (3) e de dissertações (24), o que mostra que o tema é recente.

2.1.1. Estudos sobre a presença de professores homens na Educação Infantil

Apresentamos a seguir produções que abrangem diferentes municípios brasileiros¹⁴ e que são pertinentes a esta pesquisa de mestrado e consideradas subsídios para compor este estudo. Separamos os trabalhos por temas, quais sejam: i) pesquisas sobre homens na EI de Belo Horizonte; ii) professores homens na gestão; iii) a percepção das famílias sobre a presença de professores homens na EI; iv) a presença de professores homens na EI em *tempos conservadores*¹⁵; e v) os desafios relacionados ao cuidado.

Em nossa busca, foram encontradas produções de autores que também pesquisaram a **presença de professores homens em Belo Horizonte:**

Lorena Aguiar (2016) vem olhar as práticas pedagógicas de professoras/es na EI e analisar se estas práticas transgridem estereótipos de gênero, ressaltando a necessidade da desconstrução de identidades hegemônicas e heteronormativas e acreditando que é possível contribuir para uma educação não discriminatória e mais democrática. Segundo a autora, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é extremamente importante para que as/os professoras/es sejam preparadas/os para intervir e promover uma educação baseada nos princípios da equidade de gênero, que abranja relações de gênero, diversidade sexual e sexualidade.

Waldinei Ferreira (2017), ao investigar as relações de cuidado nos relatos dos professores homens nas UMEIs¹⁶ de Belo Horizonte, também verificou, assim como Aguiar (2016), que estas relações precisam ser repensadas sob o prisma das relações de gênero e que se faz necessária a implementação de mudanças ainda na formação docente, bem como na interação entre os/as professores/as e a comunidade escolar. O autor verificou que as práticas de cuidado estão associadas à cultura e ao gênero. Segundo ele, a discussão de gênero continua presente nas instituições de EI e se fundem às práticas educativas. Ele evidencia ainda que o exercício da docência por homens nesta etapa da Educação Básica só se dará de forma efetiva “através do

14. Na primeira parte destacamos o município de Belo Horizonte, por ser o local desta pesquisa de mestrado; nos demais parágrafos serão abordadas outras pesquisas que abrangem outros municípios brasileiros.

15. Chamamos aqui de “tempos conservadores” o contexto brasileiro de retrocessos em pautas sociais e no campo dos direitos, o que envolve setores da imprensa, sociedade civil, e governos, especialmente o governo federal a partir de 2019, com a posse do Presidente Jair Bolsonaro.

16. Até a promulgação da Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, a Educação Infantil em Belo Horizonte era oferecida nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

rompimento de paradigmas ainda cristalizados na nossa sociedade contemporânea” (p. 144).

Maria Aparecida da Silva (2017) buscou analisar as representações sociais de famílias sobre professores da EI nas UMEIs de Belo Horizonte e percebeu que apesar desta etapa da educação ser pautada no cuidar e educar, o cuidar tem maior peso e importância para a maioria das famílias, que buscam um lugar que garanta proteção e segurança para os seus filhos.

Eliana Batista Souza (2018) também pesquisou sobre a permanência de homens nas UMEIs de Belo Horizonte e as dificuldades relatadas por eles. Dentre as diversas dificuldades relatadas, a autora destaca: discurso da maternagem como uma capacidade exclusiva de mulheres, portanto a cristalização e naturalização da divisão sexual de trabalho na docência da EI; desconfianças sobre a intenção dos homens ao optarem pela docência na EI; discursos de pedofilia e questionamentos acerca da orientação sexual dos sujeitos. Além disso, a fim de “proteger” as crianças, os profissionais eram proibidos de exercerem funções de cuidado para com as crianças bem pequenas, sendo remanejados para turmas de crianças maiores. Ela menciona ainda estranhamentos por parte das colegas professoras, que defendiam que o espaço da EI não deveria ser dividido com homens, pois mesmo eles tendo a mesma formação que elas, não tinham as condições necessárias para exercerem a docência com crianças.

As pesquisas acima mostram os desafios relacionados à desconfiança enfrentada por homens atuando nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte. Também ressaltam a necessidade de uma formação docente que contemple uma melhoria na relação entre os docentes homens e a comunidade escolar, além da desconstrução de identidades hegemônicas e heteronormativas para contribuir para uma educação mais democrática (AGUIAR, 2016; FERREIRA, 2017; SILVA, 2017; SOUZA, 2018).

A seguir apresentamos produções que abordam **a presença de professores homens na gestão**:

Patrícia Nunes (2013), ao pesquisar a rede municipal de ensino de Rio Verde (GO), destacou que são inúmeras as oportunidades para homens abandonarem a sala de aula e ocuparem cargos de administração, chefia ou aqueles mais próximos a um padrão social de masculinidade, no caso, secretaria ou coordenação, sendo isso, visto

com naturalidade mesmo pelas professoras, gestoras e coordenadoras entrevistadas.

Segundo ela:

[...] homens e mulheres ocupam os mesmos espaços sociais, embora seja comum que os homens desempenhem funções sociais tidas como masculinas e as mulheres desempenhem funções sociais consideradas como femininas, e que tais funções não são naturais, portanto podem ser modificadas (NUNES, 2013, p. 106).

A pesquisa de Wagner Gomides (2014) também concluiu que a sociedade entende a mulher como mais apta ao exercício da função docente na EI e mostrou que os homens procuram incorporar os modos da masculinidade hegemônica protegendo-se em cargos administrativos da escola. Mariana Monteiro (2019), em sua tese de doutorado, sai da realidade da sala de aula para abordar a temática de gênero e da gestão da EI em instituições da Rede Municipal de Campinas/SP. Ela entrevistou 15 diretores/as, dentre eles 8 homens e 7 mulheres, que falaram da sua experiência enquanto gestores/as nas instituições de EI. A partir da análise dos dados obtidos, a autora constatou a existência de hierarquias de gênero na carreira docente da EI, com um percentual maior de homens nos cargos de supervisão e direção em relação à docência. Algumas das entrevistadas relataram perceber diferenças no tratamento por parte do público em relação aos profissionais homens: “Por exemplo, se uma mãe chegar aí, tiver nós dois, quem a mãe vai achar que é o diretor, ou a diretora da escola? O homem. Entendeu?” (MONTEIRO, 2019, p. 133).

Essas pesquisas revelam a existência de “hierarquias de gênero”, segundo as quais as mulheres teriam maior aptidão para o exercício da docência em sala de aula, enquanto os homens para cargos de supervisão e direção. Esse fato é naturalizado inclusive pelas professoras, gestoras e coordenadoras (NUNES, 2013; GOMIDES, 2014; MONTEIRO, 2019).

Sobre a **percepção das famílias acerca da presença de professores homens na EI**, Michelle Mendonça (2016), em sua pesquisa sobre o impacto da presença de professores e gestores homens nas instituições de Educação Infantil do município de São Paulo, relata que as famílias pesquisadas apoiam a presença de homens como docentes na EI. Uma das famílias chega a afirmar que os homens são menos grosseiros que as professoras: “Ele é bem-educado e não tem grosseria. Porque mulher para mim tem uma fala um pouco mais grossa (MENDONÇA, 2016, p. 102)”. Outra família entrevistada enxerga nos homens uma referência masculina para as

crianças: “[...] a família do menino [...] sempre viu o professor com ‘bons olhos’, [...] pois seu filho era pequeno e nunca viu o pai (MENDONÇA, 2016, p. 103)”. Segundo a autora, ter homens atuando em tarefas de cuidado como troca de fraldas e banho possibilita a dissociação do ato de cuidar como característica exclusiva de mulheres.

Karine Hentges (2015) fez apontamentos sobre o que leva os professores a afastarem-se das escolas de Educação Infantil. Os resultados de sua pesquisa indicam que os homens pesquisados dificilmente realizam tarefas de contato corporal com as crianças; também apontam para uma boa relação entre crianças e os professores homens, diferentemente do que ocorria na relação com as famílias dessas crianças. Além disso, na maioria das vezes, esses professores são vistos com desconfiança por parte das famílias. Ainda de acordo com Hentges (2015), segundo as diretoras entrevistadas, são três possíveis razões pelo afastamento dos homens da Educação Infantil: baixos salários, a relação da profissão com a maternagem e as suspeições acerca da sexualidade desses professores homens.

Maria Aparecida da Silva (2017) identificou que as representações sociais das famílias sobre o perfil do/a professor/a da EI apontam para um profissional do gênero feminino e que a presença de um professor homem na docência da EI ainda causa estranhamento nessas famílias, embora muitas reconheçam a possibilidade da presença masculina, desde que tenha a supervisão de uma mulher.

Adriana Faria (2018) também cita a desconfiança por parte das famílias das crianças em relação à presença dos professores homens que atuavam na EI em escolas do interior de Mato Grosso do Sul. Dentre os desafios enfrentados, os entrevistados destacaram a vigilância de pais e familiares, fazendo com que continuamente fosse necessário comprovar a sua competência e confiança no trabalho com as crianças.

Clemerson Ramos (2020) evidencia os modos de pensar das famílias das crianças sob três tipos de perspectivas:

- 1) aquela em que a criança convive com o pai e a mãe. Nessa, a maioria dos participantes não confiam nos profissionais homens, com medo da criança sofrer algum tipo de violência, sobretudo a sexual; 2) aquelas famílias em que a criança é criada só pela mãe e convive a maior parte do tempo com mulheres. Se por um lado defendem veementemente a presença masculina na Educação Infantil, afirmando que a presença do homem ajuda as crianças a perceber o que é característica de homens e mulheres, por outro fica evidente também que essa família preocupa com a orientação sexual da criança. Os argumentos recaem na ausência do pai, na convivência com mulheres etc. Para essas famílias, o convívio exclusivo da criança com o universo feminino também poderia dificultar a definição da identidade de gênero da criança. Convivendo

com profissionais homens, a mesma definiria melhor essa identidade; 3) o outro tipo de família é aquele marcado por dogmas religiosos e uma moral fortemente arraigada. Para essas, além do medo do abuso sexual, a presença de um profissional homossexual causa-lhes medo daquilo que se pode nomear como “ideologia de gênero”. O medo recai, aqui, muito mais em relação ao fato dessas famílias entenderem que os profissionais homossexuais podem incentivar a criança a ser homossexual (RAMOS, 2020, p. 174).

Um ponto em comum em relação a todas as pesquisas acima apresentadas (HENTGES, 2015; SILVA, 2017; FARIA, 2018; RAMOS, 2020) é a desconfiança e o estranhamento com o qual as famílias enxergam os professores homens atuando na Educação Infantil.

Destacamos, a seguir, produções que tratam **da presença de homens na EI em tempos conservadores**:

José Edilmar de Sousa (2011) destaca a existência de uma representação da docência na EI como um trabalho feminino e também *visões cristalizadas* reforçadas pela mídia, sobretudo por programas policiais, de que os professores homens poderiam estar na docência para, possivelmente, abusar das crianças, o que reforça junto à opinião pública que o trabalho docente na EI deve ser um campo de trabalho exclusivamente feminino. Porém, segundo o autor, a representação desse campo naturalizado como feminino parece começar a sofrer alterações. Além disso, Peterson Silva (2014) afirma que os professores homens têm que lidar com o temor das famílias de que eles possam submeter as crianças à violência sexual, levantando-se dúvidas sobre as intenções desses profissionais, como se usassem a docência como pretexto para abusar das crianças.

Assim como Sousa (2011), Clemerson Ramos (2020) também percebe que a mídia ajuda a construir, sobretudo junto às famílias, uma generalização do estereótipo e a imagem do homem como possível abusador e um suposto perigo para as crianças que são cuidadas e educadas por esses profissionais.

Nessa perspectiva, muitos profissionais e famílias encontram dificuldades em constituir um diálogo, ou sequer uma parceria, por não haver uma relação respeitosa, um estreitamento dos laços. As tensões ainda geram medo, dúvidas e desconfiança, fatores que dificultam o trabalho de homens profissionais de Educação Infantil (RAMOS, 2020, p. 173).

Diego Bahls (2021) chama o momento atual de ultraconservador, citando o PL 1174/2019 da Deputada Janaína Paschoal, já mencionado anteriormente, que versa sobre a separação das funções docentes e suas atribuições a partir da demarcação de gênero; e também mostrando notícias que põem em xeque a presença dos professores

homens na EI, sobretudo em relação ao cuidado de bebês e crianças. O autor cita ainda que essa visão conservadora tem se consolidado a partir da eleição do Presidente Jair Bolsonaro, em 2018, e se cristalizado através de temas como ideologia de gênero e “kit gay” reforçados pelo fundamentalismo religioso.

Diante das pesquisas que mostram a associação dos professores homens à pedofilia, consideramos importante trazer aqui alguns elementos sobre esse assunto. De fato, nos dias atuais, esse assunto é fonte de grande preocupação em diversos segmentos da nossa sociedade, tendo se tornado uma questão de saúde pública (ETAPECHUSK; SANTOS, 2017). Afinal, o que é pedofilia e quais sujeitos podem ser pedófilos?

A palavra *pedofilia* é de origem grega: *paidos* (criança, infante) + *philia* (amizade, amor), ou seja, define-se como uma atração sexual por crianças. É um comportamento classificado como doença mental, uma patologia. Ainda não há um único perfil para descrever o pedófilo, pois pode acometer tanto homens quanto mulheres, sendo mais raro em mulheres. O sujeito pedófilo pode ser qualquer pessoa: homem ou mulher; pai; parente; vizinho; amigo; alguém próximo ou distante da criança; conhecido ou desconhecido; culto ou ignorante. O pedófilo raramente utiliza a violência física e sua conduta usual consiste em aliciar, seduzir e ganhar a confiança da criança com objetos que a atraem (TRINDADE; BREIER, 2013).

O foco parafilico da pedofilia envolve atividade sexual com uma criança prépubere (geralmente com 13 anos ou menos). O indivíduo com Pedofilia deve ter 16 anos ou mais e ser pelo menos 5 anos mais velho que a criança. Para indivíduos com Pedofilia no final da adolescência, não se especifica uma diferença etária precisa, cabendo exercer o julgamento clínico, pois é preciso levar em conta tanto a maturidade sexual da criança quanto a diferença de idade. Os indivíduos com pedofilia geralmente relatam atração por crianças de uma determinada faixa etária. Alguns preferem meninos, outros sentem maior atração por meninas, e outros são excitados tanto por meninos quanto por meninas (CID-10, 2011, p.149).

Apesar de a maioria dos casos de pedofilia envolver homens, existem também mulheres pedófilas, onde elas podem agir como agentes do abuso, cúmplices ou molestadoras nos casos de abusos sexuais contra crianças.

De acordo com boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde em reportagem do Portal G1¹⁷, entre 2011 e 2017 o Brasil teve um aumento de 83% nas notificações gerais de violências sexuais contra crianças e adolescentes, tendo a maioria delas ocorrido dentro de casa por agressores do convívio das vítimas,

17. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>

geralmente familiares. O referido boletim mostra que os homens foram os principais autores de violência sexual contra crianças e adolescentes. Nos casos envolvendo adolescentes, em 92,4% das notificações o agressor era do sexo masculino; já nos casos envolvendo crianças, 81,6% dos casos foram praticados por homens.

Ainda que os dados demonstrem que a maioria dos casos de pedofilia seja praticada por homens, é imprescindível destacar que estamos falando de uma patologia – uma doença mental, sendo, portanto, completamente equivocada e preconceituosa a informação de que todo homem seja pedófilo. Gostaríamos de destacar também sobre a complexidade da questão que ultrapassa os aspectos profissionais e que a divulgação dos casos de abusos contra crianças e adolescentes é de suma importância para que os criminosos sejam punidos. A ideia de que homens não possam exercer a atividade docente na Educação Infantil em razão do seu gênero deve ser veementemente combatida ao mesmo tempo em que toda a sociedade deve estar atenta a quaisquer casos de risco de violência contra criança nos diferentes contextos em que ela estiver.

Sobre **os desafios relacionados ao cuidado**, Benedita Alves (2012) norteou-se pelos estudos sobre gênero, sexualidade e formação docente, principalmente a partir de autoras e autores como Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Marília Pinto Carvalho, Tomaz Tadeu da Silva e Débora Sayão. A autora destaca que “a questão da Educação Infantil se constitui em uma área relegada, durante muito tempo, somente ao ato de cuidar e às situações que não valorizavam suficientemente o aspecto educativo” (ALVES, 2012, p. 97). Por isso existe um recorrente pensamento estereotipado de que a professora mulher é a única que pode exercer adequadamente a docência para as crianças pequenas “porque possui habilidade, carinho e espírito maternal para cuidar, características ausentes do ser homem” (ALVES, 2012, p. 98).

José Durval Aguiar Júnior (2017), em sua pesquisa, buscou analisar a presença de professores do sexo masculino em berçários nas escolas de EI, a fim de saber como eles percebem o seu trabalho na formação de bebês. Constatou-se que eles sofrem preconceito por parte da comunidade escolar, tanto na esfera pessoal como na profissional. Na esfera pessoal, em relação à orientação sexual, temperamento e conduta social; e na profissional, em relação à competência técnica, formação, experiência com o trato com os bebês e os motivos que os levaram a ingressar na carreira. Outra constatação é a de que o sistema educacional ainda não está preparado

para recebê-los, tampouco é capaz de dar suporte, sobretudo em sua atuação em creches. Para os docentes pesquisados, o currículo precisa se voltar para a criação de condições, tempos e espaços que promovam a relação de conhecimento e aprendizagem; além de formação continuada.

Mariana Monteiro (2019) afirma ainda que há certo desconforto por parte dos homens de aproximarem-se de ações ligadas ao cuidado e à educação, sobretudo do contato direto com as crianças do sexo feminino:

[...] um outro monitor que, por receio, então ele trocava só os meninos. Mas isso, a gente pode dizer que está presente, é um receio presente. [...] uma postura do monitor que, pelo receio, ficava isento do trabalho de trocar meninas, responsabilizando-se apenas pelo cuidado corporal de parte das crianças de sua turma (MONTEIRO, 2019, p. 181).

As pesquisas acima sobre o cuidado mostram que, mesmo dentro das instituições de EI, há um pensamento estereotipado de que somente mulheres possuem habilidades para a atuação profissional junto às crianças pequenas, reforçando a ideia de que as professoras estão associadas ao papel de mãe ou tia, numa aproximação do âmbito doméstico, como se fossem uma espécie de substitutas da família no que diz respeito ao cuidado das crianças, contrariando o papel da EI que é educar e cuidar. Mostram também que o currículo precisa criar condições para que se promova uma relação entre conhecimento, aprendizagem e formação continuada dos docentes homens para que eles próprios não sintam desconforto em realizar ações de cuidado, especialmente com as crianças do sexo feminino (ALVES, 2012; AGUIAR JUNIOR, 2017; MONTEIRO, 2019).

2.2. Anais das Reuniões da ANPEd

Por meio da busca realizada nos Anais das Reuniões da ANPEd¹⁸, de 2010 a 2021, encontramos apenas 3 trabalhos que trazem como objeto de pesquisa a presença de professores homens na EI:

É de José Edilmar de Sousa (2015), pesquisa de natureza qualitativa em um Centro de Educação Infantil e em uma Escola de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola na Região Metropolitana de Fortaleza, que aborda a presença dos professores homens na EI a partir da visão de professores e professoras, gestão escolar, crianças e suas

18. Destaca-se que, no caso dos trabalhos da ANPEd, a captação dos textos se deu de modo manual, pois o site da Associação não dispõe de um buscador de assuntos nos diferentes Grupos de Trabalho (GTs) por descritores e/ou palavras-chave. Por isso, o trabalho de busca no site foi realizado manualmente, observando os textos apresentados no GT 7.

famílias, mas dando destaque à visão das crianças. O autor conclui que para elas “o mais importante não é ter um professor ou professora, mas um profissional que lhes propicie experiências significativas” (SOUSA, 2015, p.15). Portanto, o modo como veem a professora ou o professor varia de acordo com a experiência obtida através das interações no cotidiano da instituição.

Sandro Vinícius dos Santos, Márcia Buss-Simão e Joaquim Ramos (2021), buscando contribuir com o debate sobre a presença e/ou ausência de professores homens em creches e pré-escolas, analisaram os modos como os estudos recentes na Educação Infantil abordam o conceito de gênero. Os autores perceberam que houve nos últimos 30 anos um aumento desses estudos. Por um lado, houve avanços ao focar essa questão, mas, por outro, permanecem escassas as pesquisas que investiguem os modos como esses profissionais inserem-se na docência. Ao analisarem os artigos publicados no *Dossiê Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões, disputas e confluências*¹⁹, os autores perceberam usos e abusos do conceito de gênero nas investigações sobre professores homens na docência com crianças. Segundo eles e ela, a ausência de definições do termo gênero acarreta equívocos, associados à falta de uma sustentação teórica de alguns conceitos. Consideram necessário, assim, que haja maior articulação da área de EI juntamente com o campo de estudos de gênero, a fim de refinar as análises de gênero e de outros estudos pertinentes à área.

Rayffi Souza (2021) também problematizou a ausência de professores homens na Educação Infantil e citou os Projetos de Lei (PL 620/2019, Assembleia Legislativa do Ceará; PL 1174/2019, Assembleia Legislativa de São Paulo) que proíbem professores de realizar cuidados íntimos em crianças. Segundo o autor, essas iniciativas de grupos ultraconservadores ferem tanto os direitos de grupos minoritários, quanto das crianças e suas famílias, bem como de professores/as. Tais projetos reforçam a representação sexualizada de masculinidade, além de violenta e ameaçadora para a integridade das crianças; representação essa que precisa ser refutada, ao invés de banir os homens da EI.

19. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3126#:~:text=22%20n.-,42%20\(2020\)%3A%20Dossi%C3%AA%3A%20Professores%20Homens%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%3A,3%2C4%25%20s%C3%A3o%20homens.](https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3126#:~:text=22%20n.-,42%20(2020)%3A%20Dossi%C3%AA%3A%20Professores%20Homens%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%3A,3%2C4%25%20s%C3%A3o%20homens.)

2.3. Periódicos na base da SciELO

Na terceira seção, apresentamos os resultados da busca por artigos em periódicos na base da SciELO²⁰, na área temática de “Ciências Humanas”, no Brasil, no período de 2010 a 2021. Encontramos a seguinte quantidade de produções, conforme a tabela 4:

Tabela 4 - Artigos produzidos na área temática de Ciências Humanas, Brasil, 2010 a 2021.

Descritores Anos	Professores homens na Educação Infantil	Educação Infantil e gênero	Docência Educação Infantil e gênero
2010	0	4	1
2011	0	1	0
2012	0	2	0
2013	1	3	0
2014	1	3	1
2015	0	1	0
2016	0	1	0
2017	1	2	1
2018	1	3	0
2019	0	3	1
2020	0	4	0
2021	0	5	0
Total	4	32	4

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base na SciELO.

De acordo com a tabela 4, concluímos que, embora exista uma quantidade expressiva de artigos sobre “Educação Infantil e gênero”, apenas uma pequena parte aborda a temática específica “Professores homens na Educação Infantil”. Foram apenas 4 produções no período de 2010 a 2021.

Monteiro e Altmann (2014) analisaram o período inicial da trajetória profissional de homens que optaram por atuar como professores de EI, na rede municipal de Campinas/SP.

As trajetórias foram analisadas a partir da perspectiva dos estudos de gênero, constatando que o ingresso e permanência na profissão foram marcados por dificuldades características da área de atuação e por questionamentos e tentativas de segregação decorrentes de noções hegemônicas de masculinidade (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 1).

Jaeger e Jacques (2017) analisaram as relações de gênero e a construção da docência masculina na EI, buscando compreender como se deram a escolha e a inserção desses professores homens nessa etapa da educação escolar. Elas constataram, a

20. Por meio do endereço eletrônico: <https://scielo.org/>

partir das análises, que os homens pesquisados enfrentaram dificuldades ao optarem por essa profissão normalizada como feminina. Apesar disso, eles “resistem, negociam e se mantêm nessa atividade, demonstrando que as masculinidades são múltiplas e plurais, construídas em meio aos desafios e possibilidades que a docência em Educação Infantil produz” (JAEGER; JACQUES, 2017, p. 1).

Josiane Gonçalves e Edicleia Oliveira (2018) investigaram a opinião da comunidade escolar de uma aldeia indígena, localizada no município de Tacuru (MS), acerca do trabalho desenvolvido por indígenas homens como professores na EI. A pesquisa revela que na cultura indígena todos são educadores em potencial, independente do gênero. Na aldeia, o cargo de professor é considerado um cargo de prestígio. “Além disso, para as mulheres indígenas é mais difícil sair da aldeia em busca de uma formação, o que pode explicar a significativa presença masculina na Educação Infantil na aldeia indígena pesquisada” (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2018, p. 1).

Este levantamento bibliográfico mostrou que ainda há um número restrito de produções acadêmicas no Brasil sobre homens, masculinidades e Educação Infantil que retratem, especificamente, a presença desses homens e os desafios e resistências enfrentados por eles para ingressarem e permanecerem nessa etapa da educação. Por outro lado, esses estudos evidenciam que há um crescente interesse por esse campo educacional que pode ajudar a fomentar o debate para a desconstrução de estereótipos de gênero na docência, sobretudo na Educação Infantil.

A análise da literatura encontrada ao longo da pesquisa, ao lado do número de docentes na Educação Infantil no ano de 2021 (Inep, 2022), apresentados na introdução, faz-nos perceber que há no Brasil a predominância das mulheres e uma compreensão de que a docência na EI é uma prática feminina (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Os homens que optam pela docência nessa etapa da educação enfrentam dificuldades, desconfianças e estranhamentos por parte das famílias das crianças e da sociedade em geral. Isso porque a EI foi uma área relegada muito tempo ao ato de cuidar, aqui entendido em sentido estrito, e o cuidar está ligado ao espírito maternal no imaginário social. Além disso, o cuidado de crianças pequenas por docentes homens ainda é uma novidade de gênero, que começa a quebrar com os paradigmas dos papéis comumente atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 2005; RAMOS; XAVIER, 2010; ALVES, 2012; HENTGES, 2015; JAEGER; JACQUES, 2017; SILVA, 2017; FARIA, 2018; RAMOS, 2020; BAHLS, 2021; dentre outros).

Para entendermos a dinâmica da inserção de homens na EI e como essa etapa da Educação Básica tem se transformado, esta pesquisa procurou discutir o processo de constituição da EI no Brasil e em Belo Horizonte, de modo a contextualizar a presença de professores homens nessa rede municipal de ensino. O capítulo 3, a seguir, apresenta o percurso metodológico e os elementos contextuais da EI no município.



3. Percurso Metodológico

Neste capítulo, primeiramente discutimos o caráter e as etapas da pesquisa e depois apresentamos três tópicos que nos ajudam a contextualizar o objeto dela que é analisar como os professores homens compreendem suas práticas como docentes da EI e como é sua relação com a comunidade escolar nas EMEIs de Belo Horizonte. Os três tópicos a serem apresentados são: i) a Educação Infantil em Belo Horizonte; ii) mulheres e homens na docência de BH; e iii) professores homens nas EMEIs de BH.

Como dito anteriormente, esta pesquisa tem caráter qualitativo e optamos por dividi-la em duas partes: a primeira com a aplicação de questionários e análise de dados obtidos com as respostas de 14 professores das EMEIs de Belo Horizonte; e a segunda, através de entrevistas com 3 professores selecionados. Assim é possível partir da visão do todo para a análise das singularidades dos professores pesquisados.

Numa pesquisa qualitativa em educação busca-se indagar os sujeitos investigados com o objetivo de perceber o que eles experimentam e como interpretam o que experimentam. O processo reflete uma espécie de diálogo entre o/s investigador/es e o/s sujeito/s (BOGDAN; BILKEN, 1994).

Bogdan e Bilken (1994) apresentam algumas características de uma pesquisa qualitativa em educação, dentre elas: i) os investigadores estão continuamente a questionar os sujeitos investigados a fim de perceber o modo que eles interpretam as suas experiências; ii) o processo reflete uma espécie de diálogo entre o/s investigador/es e o/s sujeito/s; iii) os investigadores estão interessados em como diferentes pessoas dão sentido à sua vida; iv) os resultados da pesquisa são em forma de palavras ou de imagens e não de números e contêm citações para ilustrar e substanciar a apresentação; vi) os dados incluem transcrições de entrevistas e tentam analisar os dados (BOGDAN; BILKEN, 1994). Embora os dados qualitativos não se sustentem no caráter numérico dos fenômenos, observa-se que, para o objeto desta pesquisa, o conhecimento dos dados quantitativos é essencial para a compreensão qualitativa das questões de gênero na docência em Educação Infantil. O reduzido número de homens exercendo essa atividade se relaciona com as questões ligadas às significações do trabalho de cuidar e educar, bem como a aspectos do reconhecimento

e valorização profissional, não havendo, portanto, uma oposição entre quantidade e qualidade.

A fim de cumprimos a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CSN) que rege as pesquisas científicas na UFMG, o projeto e demais documentos exigidos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG) e aprovados em 07 de abril de 2021. Somente após a aprovação do COEP a pesquisa foi iniciada. Destacamos que todos os cuidados éticos indispensáveis foram observados, tanto nos momentos de preparação, quanto durante o processo de coleta e análise de dados, bem como na escrita da dissertação. Assim, foram asseguradas, desde o início, a preservação física, emocional e pessoal dos participantes.

Primeira parte da pesquisa – Levando em consideração que esta pesquisa analisa a presença dos professores homens nas EMEIs de Belo Horizonte, o primeiro passo foi entrar em contato com a SMED-BH, através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), para pedir autorização e apoio para que ela pudesse ser realizada. Em 25 de janeiro de 2021, recebemos a anuência e uma carta de apresentação²¹ para apresentar aos Diretores das EMEIs²².

Para realizar o levantamento do número de professores e também a localização e contato destes, obtivemos, em 10 de junho de 2021, junto à Gerência de Informações Educacionais da SMED-BH (GINED/SMED-BH), uma planilha contendo, dentre outras informações, nome da escola, nome do professor, contato (e-mail), cargo, função e escolaridade. A partir da planilha apresentada, ao todo eram 22 professores lotados nas EMEIs de Belo Horizonte. Em 29 de julho de 2021, solicitamos à GINED e obtivemos uma outra planilha com o contato dos diretores das EMEIs. No mesmo dia foram enviados e-mails para todos os diretores das EMEIs com uma carta de apresentação, solicitando uma intermediação junto aos professores pesquisados.

Buscando entender como se deu a experiência dos 22 professores homens ao ingressarem na EI, aplicamos um questionário *online* (formulário Google)²³ com perguntas pessoais e profissionais. A ideia foi fazer um questionário sucinto e fácil de ser respondido, pois um problema importante no recurso aos questionários emerge da

21. Ver Anexos I e II

22. O Termo de Anuência da SMED-BH destacou a necessidade de se fazer contatos prévios com a direção da escola antes de ter contato com os professores pesquisados.

23. Ver Apêndice I.

taxa muito baixa de retorno, onde as pessoas não se dão o trabalho de respondê-los, segundo Laville e Dionne (1999). De todos os professores, 14 aceitaram participar da pesquisa, o que corresponde a 64% dos professores homens lotados nas EMEIs de Belo Horizonte. Dos que responderam ao questionário, 11 atuavam com turmas de crianças e 3 exerciam função de gestão escolar (1 diretor, 1 vice-diretor e 1 coordenador pedagógico).

Segunda parte da pesquisa – Depois de analisadas as respostas dos 14 professores pesquisados e identificando-se aqueles que apresentaram informações que melhor contribuiriam para a compreensão do objeto desta pesquisa, 3 foram selecionados. Foi considerada também a disponibilidade para continuarem a participar da pesquisa. O aprofundamento das questões foi feito por meio de entrevistas individuais com o uso de roteiros semiestruturados (LAVILLE; DIONNE, 1999) com algumas questões como: *O que te fez escolher a área de EI? Qual o seu maior desafio ao ingressar na EI? Como as colegas professoras e as famílias das crianças te receberam? E hoje, como se sentem em relação à sua presença na escola?*, dentre outras²⁴.

Sobre a necessidade de aprofundar as questões obtidas através das respostas do questionário *online*, consideramos a necessidade de uma maior interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa através de entrevistas. Apesar da pesquisa ter como fim a produção do conhecimento, ela constrói uma relação capaz de exercer efeitos sobre os resultados obtidos. Não há maneira mais real e realista de explorar esta relação do que a interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, “aquele ou aquela que ele interroga” (BOURDIEU, 1997, p. 693).

O roteiro das entrevistas (segunda etapa) foi finalizado após a análise dos dados dos questionários (primeira etapa). O critério para selecionar os professores foi: um que estivesse atuando em creche; um em pré-escola e um em gestão escolar. Esta seleção se propôs a perceber aspectos diferentes no exercício do trabalho em uma EMEI, considerando-se a faixa etária das crianças e também a função de gestão. Por meio das entrevistas, pretendeu-se aprofundar elementos das próprias práticas destes docentes e como as suas presenças eram e/ou são percebidas por toda a comunidade escolar, em suas respectivas escolas.

24. Ver Apêndice II.

Como consequência da pandemia de Covid-19, as entrevistas foram realizadas por videoconferência. Apesar dessa forma de interação, a princípio, parecer ser um limitador neste tipo de pesquisa, como os entrevistados não tinham muita disponibilidade de horários, tornou-se um facilitador.

Porém, gostaríamos de elencar alguns limites percebidos no decorrer da pesquisa. Ainda que o número de professores homens lotados nas EMEIs de Belo Horizonte não seja grande (22 professores), nem todos responderam ao questionário *online*. Diante da não adesão aos questionários e da negativa de participarem da fase de entrevistas, temos três hipóteses: a primeira, relaciona-se à falta de disponibilidade de tempo, pois a grande maioria dos professores tem que trabalhar em dois turnos; a segunda, pela falta de contato pessoal ocasionada pela pandemia, pois alguns podem não ter familiaridade com questionários *online*; e terceira, porque houve alguns relatos de que, por serem poucos, eles estão um pouco saturados de participarem de pesquisas sobre o mesmo tema.

Reiteramos, mais uma vez, que o período de pandemia de Covid-19 impossibilitou algumas ações que poderiam ter sido realizadas nesta pesquisa, por exemplo, a visita às EMEIs para algum momento de observação das práticas docentes ou até mesmo a realização de entrevistas presenciais.

3.1. A Educação Infantil em Belo Horizonte

Como já mencionamos anteriormente, por muitos anos, no Brasil, a Educação Infantil foi oferecida prioritariamente em creches comunitárias, de forma precária e com um caráter puramente assistencialista (CRUZ, 2001). Em Belo Horizonte não foi diferente. Somente a partir de 1993, na primeira gestão democrático-popular que a EI passou a fazer parte da agenda política do governo, com a implantação de diferentes ações e projetos que ampliaram o atendimento e buscaram ampliar a qualidade dos serviços prestados às crianças pequenas (PINTO et al., 2012). A partir dos anos 2000, houve uma ampliação dos números de vagas oferecidas na EI. Em 2003, o município implantou o Programa Primeira Escola, quando foi promulgada a lei nº 8679/2003 (BELO HORIZONTE, 2003). A partir desta lei foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) que deram início ao atendimento público às crianças de até 3 anos de idade e ampliou de forma significativa o atendimento às crianças de 4 a 6

anos. Este Programa também criou o cargo de educador infantil²⁵, por meio de concurso público, para o trabalho de cuidado e educação das crianças nesta etapa da Educação Básica. Antes da criação das UMEIs, a expansão da EI em Belo Horizonte ocorreu principalmente por meio de convênio entre a prefeitura e as creches comunitárias (PINTO et al., 2012). Até setembro de 2018, as UMEIs não tinham autonomia administrativa, sendo a sua gestão ligada a uma escola de Ensino Fundamental.

A Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018 (BELO HORIZONTE, 2018), estabeleceu a autonomia das UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Hoje, o atendimento à EI é feito em EMEI, em creches parceiras credenciadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) e em Escolas de Ensino Fundamental do município. A Prefeitura de Belo Horizonte possui 145 EMEIs (BELO HORIZONTE, 2022), distribuídas em 9 regionais, conforme tabela a seguir:

Tabela 5 - EMEI por regional, Belo Horizonte, 2022.

Regional	EMEIs
Barreiro	20
Pampulha	16
Venda Nova	17
Centro-sul	11
Leste	9
Nordeste	24
Noroeste	16
Norte	20
Oeste	12
Total	145

Fonte: BELO HORIZONTE (2022).

A SMED-BH possui três gerências para a gestão da EI no município: Gerência de Monitoramento do Atendimento da EI (GEMON), Gerência de Coordenação da EI (GCEDI) e Gerência de Monitoramento da Rede Parceira (GMORP). Estas gerências são voltadas para construir, planejar, articular e acompanhar a política educacional e as diretrizes pedagógicas propostas para a EI na RME/BH e nas instituições parceiras, com base na legislação vigente (BELO HORIZONTE, 2019a).

3.1.2. Mulheres e homens na Educação Infantil de BH

Ao iniciar a sua pesquisa de mestrado em 2009, Joaquim Ramos (2011) percebeu que

25. Quando a Prefeitura de Belo Horizonte criou o cargo de educador infantil, a habilitação mínima exigida era o curso de nível médio completo na modalidade Normal.

em um universo de 1.837 docentes atuando na Educação Infantil em toda a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), apenas 14 eram professores homens.

O último Censo Escolar de 2021 (Inep, 2022) mostrou o número de docentes na EI do município de Belo Horizonte: das **9.203 mulheres**, 4.254 estavam atuando na creche e 4.949 na pré-escola; dos **204 homens**, 80 estavam atuando na creche e 124 na pré-escola. Somando o número de mulheres e homens, tínhamos o total de **9.407 docentes no município**. Foram consideradas as escolas da RME/BH (Escolas de Ensino Fundamental, EMEI e creches parceiras credenciadas pela SMED-BH) e também as escolas privadas.

Também foi realizado levantamento dos docentes presentes na EI em Belo Horizonte no período de 2007 a 2021 (Inep, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022), onde M se refere ao número de mulheres e H aos homens, conforme tabela 6:

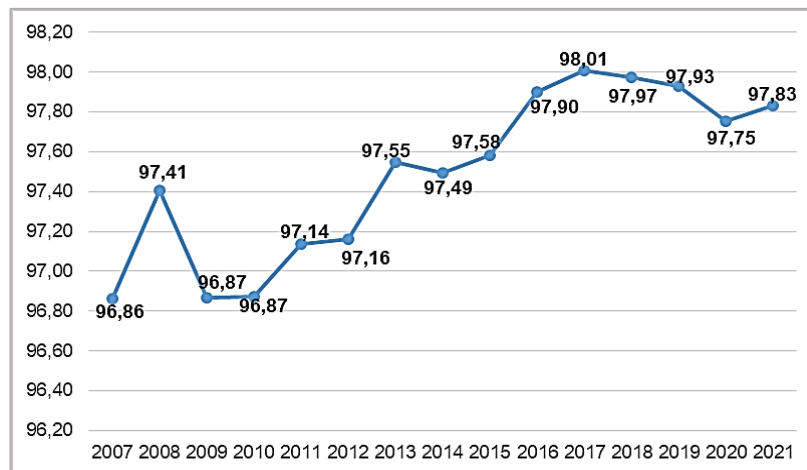
Tabela 6 - Docentes na Educação Infantil, Belo Horizonte, 2007 a 2021.

	Creche			Pré-Escola			Total EI				
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Geral	M%	H%
2007	1.681	45	1.726	2.425	88	2.513	4.106	133	4.239	96,86	3,14
2008	1.851	42	1.893	2.918	85	3.003	4.769	127	4.896	97,41	2,59
2009	2.079	55	2.134	2.991	109	3.100	5.070	164	5.234	96,87	3,13
2010	2.400	62	2.462	3.113	116	3.229	5.513	178	5.691	96,87	3,13
2011	2.567	65	2.632	3.135	103	3.238	5.702	168	5.870	97,14	2,86
2012	3.016	65	3.081	2.969	110	3.079	5.985	175	6.160	97,16	2,84
2013	3.431	66	3.497	3.132	99	3.231	6.563	165	6.728	97,55	2,45
2014	3.982	76	4.058	3.179	108	3.287	7.161	184	7.345	97,49	2,51
2015	4.274	73	4.347	3.268	114	3.382	7.542	187	7.729	97,58	2,42
2016	5.021	76	5.097	3.783	113	3.896	8.804	189	8.993	97,90	2,10
2017	5.198	76	5.274	3.798	107	3.905	8.996	183	9.179	98,01	1,99
2018	5.290	81	5.371	3.896	109	4.005	9.186	190	9.376	97,97	2,03
2019	6.078	99	6.177	4.476	124	4.600	10.554	223	10.777	97,93	2,07
2020	5.739	104	5.843	4.444	130	4.574	10.183	234	10.417	97,75	2,25
2021	4.254	80	4.334	4.949	124	5.073	9.203	204	9.407	97,83	2,17

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Inep (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

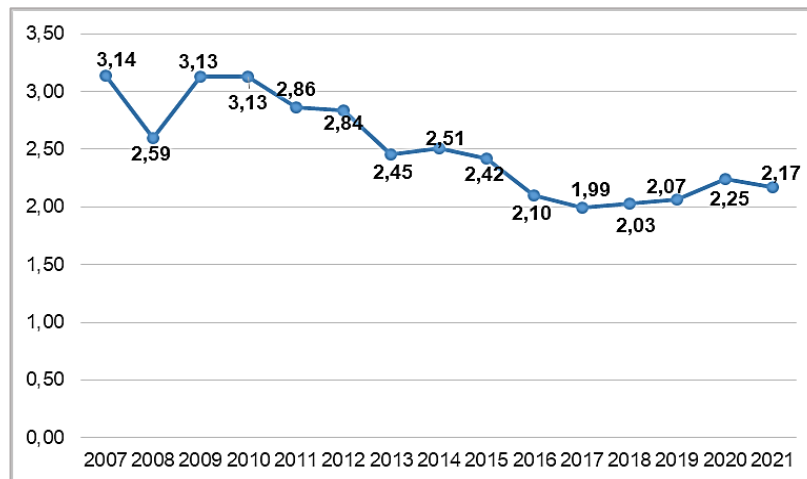
Para facilitar a comparação das taxas referentes à participação de mulheres e homens na EI em Belo Horizonte, de 2007 a 2021, apresentamos os gráficos 3 e 4 a seguir:

Gráfico 3 - Taxa de participação de mulheres na docência da EI de 2007 a 2021 – BH (em %).



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Inep (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

Gráfico 4 - Taxa de participação de homens na docência da EI de 2007 a 2021 – BH (em %).



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Inep (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

Pela análise da Tabela 6, podemos perceber que de 2007 a 2019, houve em Belo Horizonte, um crescimento em relação aos números absolutos da participação de docentes mulheres e homens na EI, que saltou de 4.239 para 10.777. O número absoluto de homens também aumentou de 133 (em 2007) para 223 (em 2019). No entanto, ao relacionarmos o número de mulheres e homens anualmente, percebemos que do número total de docentes na EI, houve um aumento gradativo da participação de mulheres passando de 96,86%, (em 2007) para 97,93% (em 2019); enquanto a taxa de homens diminuiu de 3,14% (em 2007) para 2,07% (em 2019), conforme demonstrado no gráfico 4.

Os números acima (2007 a 2019) foram coletados no início da pesquisa, ainda na confecção do projeto de pesquisa de mestrado. No decorrer da escrita da dissertação, quando os dados do Censo Escolar foram sendo atualizados, percebemos que nos anos de 2020 e 2021 o número absoluto de mulheres diminuiu em relação ao ano de 2019, passando de 10.554 (em 2019) para 10.183 (em 2020) e 9.203 (em 2021), fazendo com que a taxa de mulheres mudasse de 97,93% (em 2019) para 97,75% (em 2020) e 97,83% (em 2021). O número de homens também oscilou de 223 (em 2019) para 234 (em 2020), passando para 204 (em 2021); fazendo com que a taxa de homens na EI no Brasil passasse de 2,07% (em 2019) para 2,17% (em 2021). Apesar das oscilações no período de 2019 a 2021, a proporção de mulheres e homens permaneceu quase a mesma, não representando mudança no quadro de distribuição por sexo dos docentes de BH.

3.1.3. Professores homens nas EMEIs de Belo Horizonte

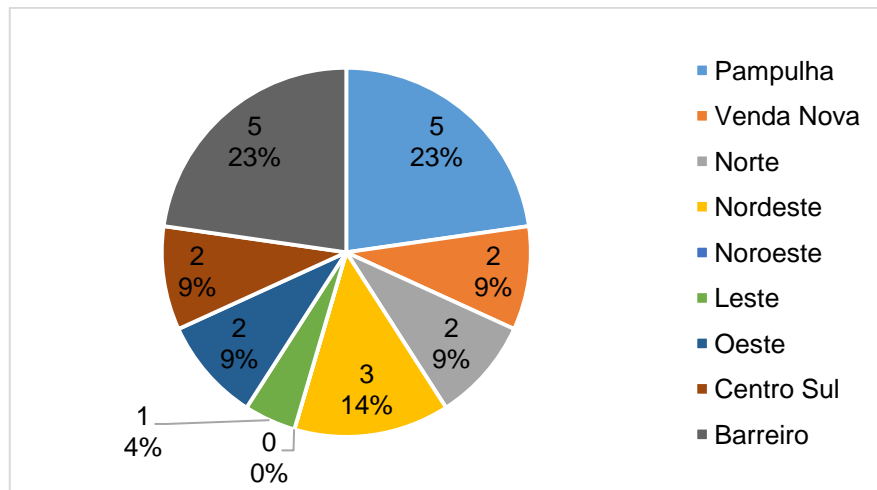
No tópico anterior, vimos que em 2021 havia 204 homens exercendo a docência na Educação Infantil de Belo Horizonte, considerando a RME/BH (Escolas de Ensino Fundamental, EMEI e creches parceiras credenciadas pela SMED-BH) e também as escolas privadas (Inep, 2022). E desses, quantos estavam lotados nas EMEIs?

Em 10 de junho de 2021, Belo Horizonte contava com **22 homens** ocupando o cargo de Professor efetivo na EI nas EMEIs do município: 16 exercendo a docência com turmas de crianças, 2 ocupando outras funções na escola²⁶, e 4 exercendo funções de gestão (1 diretor, 1 vice-diretor e 2 coordenadores pedagógico).

Através do Gráfico 5, a seguir, mostramos os 22 professores lotados nas EMEIs distribuídos por regional, a fim de perceber onde eles estavam localizados:

26. Dois docentes constantes na planilha da SMED-BH não estavam exercendo a docência com turmas de crianças ou na gestão. Um era deficiente visual e executava atividades na secretaria e o outro adquiriu um problema de locomoção no ombro e realizava atividade de cultivo da horta da escola.

Gráfico 5- Professores homens por região de Belo Horizonte em 2021.



Fonte: GINED/SMED-BH (2021).

Quando analisamos as tabelas 3 e 6, que apresentam o número de docentes da EI no Brasil e em Belo Horizonte, respectivamente, percebemos que a taxa de homens na EI ainda é ínfima. Este pequeno número de homens exercendo a docência em creches e pré-escolas do Brasil, sobretudo no município de Belo Horizonte, é um dos elementos que provoca uma reflexão acerca das relações de gênero na profissão docente e demonstram que a docência na EI como entendemos hoje é uma ocupação muito recente, que vem sendo construída a cada dia pelos profissionais que nela trabalham.

Em Belo Horizonte, as primeiras UMEIs foram criadas em 2004 (RAMOS, 2011), refletindo a então recente regulamentação da EI. Destacamos ainda que a criação dessas UMEIs, em atendimento às prescrições da LDBEN de 1996, que inseriu a EI como primeira etapa da Educação Básica, foi responsável por ampliar o atendimento às crianças pequenas nas redes públicas. Com isso, houve a necessidade de abertura de concursos e, conseqüentemente, a contratação dos profissionais com formação específica. Foi aí, após a realização do primeiro concurso para o cargo de educador infantil, que homens ingressaram na RME/BH (RAMOS, 2011). É possível que as contratações de homens para atuarem na EI de Belo Horizonte sejam o resultado da impessoalidade que caracteriza essa forma de seleção de servidores. Segundo Joaquim Ramos (2017) as mudanças na legislação foram essenciais para o ingresso dos docentes homens na EI de BH, pois “não existem registros da presença de homens na docência de crianças pequenas em instituições públicas [...] do município no período que antecede [os] concursos” (RAMOS, 2017, p.40). Com isso queremos dizer que o critério para aprovação da candidata ou do candidato é o desempenho nas provas, o

que evita a possibilidade de preferência por gênero por parte do gestor do sistema ou da escola.

Nos capítulos 4 e 5, a seguir, apresentamos as análises dos dados referentes aos docentes lotados nas EMEIs de Belo Horizonte, suas trajetórias, desafios enfrentados e a relação deles com a comunidade escolar.

4. *Os professores e o contexto relacional: elementos da inserção de docentes homens na Educação Infantil*

Como já dissemos, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os professores homens compreendem suas práticas como docentes da EI e sua relação com a comunidade escolar nas EMEIs de Belo Horizonte e para isso realizamos uma pesquisa qualitativa dividida em duas partes (análise de questionários e entrevistas). Este capítulo tem o objetivo de analisar os dados obtidos através das respostas dos 14 homens das EMEIs de Belo Horizonte que responderam aos questionários. Dos 22 professores lotados nas EMEIs de BH, 14 aceitaram participar da pesquisa, o que corresponde a 64% dos professores homens lotados nas EMEIs de Belo Horizonte. Dos que responderam ao questionário, 11 atuavam em sala de aula e 3 exerciam função de gestão escolar (1 diretor, 1 vice-diretor e 1 coordenador pedagógico).

Buscando atender aos objetivos específicos 1 e 2 desta pesquisa, a saber: 1) *compreender as razões que levaram os professores homens a ingressarem e permanecerem na docência na EI*; e 2) *identificar e analisar quais os principais desafios encontrados por professores homens na sua prática docente na EI*; apresentamos, a seguir, elementos relativos a cada um dos 14 professores que responderam ao questionário. Após a apresentação dos docentes²⁷, iremos analisar os dados obtidos. Destacamos que o questionário trazia perguntas objetivas, em que eles escolheram as respostas através de alternativas; e também questões abertas, onde puderam relatar questões importantes para compreender a sua presença na docência de crianças na Educação Infantil e o processo de interação com os demais membros da comunidade escolar (colegas, núcleo gestor²⁸, crianças e famílias). Por isto, no decorrer das análises trazemos alguns trechos de relatos feitos pelos entrevistados. Os resumos a seguir referem-se ao momento que responderam aos questionários.

Mário, 43 anos, casado, pai de um filho.

Trabalhava com crianças em turmas de 1 a 5 anos; licenciado em Pedagogia e Geografia; ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) em 2005; antes de ingressar na RME/BH por meio de concurso não teve nenhuma experiência como docente; demonstrou que um dos maiores motivos para ingressar na EI foi gostar de

27. Para preservar a identidade dos entrevistados, utilizaremos nomes fictícios.

28. (diretor, vice-diretor e coordenador/a pedagógico/a)

crianças; o seu objetivo ao prestar o concurso era trabalhar com a pré-escola ou gestão; o principal medo ao ingressar era a relação com as famílias das crianças.

Carlos, 45 anos, casado, pai de dois filhos.

Era coordenador pedagógico; pós-graduado (o professor não citou qual o tipo de pós-graduação ou área), ingressou na PBH em 2013; teve experiência anterior como coordenador em uma escola de ensino fundamental e médio e também como docente em uma turma de 4º ano em uma escola de ensino fundamental de Contagem, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Afirmou que gostar de crianças foi o principal motivo por ter escolhido a EI e almejava trabalhar na pré-escola; disse que a sua chegada à EMEI gerou apreensão de como seria a sua atuação com as colegas e as crianças. Foi um dos professores selecionados para a segunda etapa da pesquisa.

Artur, 41 anos, solteiro.

Era professor de crianças de 2 e 3 anos na creche; ingressou na PBH em 2017; teve experiência anterior como auxiliar de apoio à inclusão; disse que o que o fez escolher a EI foi a estabilidade e gostar de crianças e almejava trabalhar na creche e pré-escola; o que gerou receio ao chegar na escola foram possíveis preconceitos e a relação com o núcleo gestor, colegas e famílias das crianças.

Beto, 40 anos, solteiro.

Trabalhava com crianças de 3 e 4 anos; licenciado em Pedagogia; ingressou na PBH em 2013; teve experiência anterior como supervisor pedagógico; o motivo da escolha pela EI foi estabilidade, gostar de criança e trabalhar na área da sua formação. Seu objetivo inicial era trabalhar na pré-escola e antes de ingressar na EI o seu maior receio era por não possuir experiência com EI.

João, 49 anos, solteiro.

Trabalhava com crianças de 1 e 2 anos na creche; licenciado em Pedagogia; ingressou na PBH em 2016. Antes de ingressar na EMEI trabalhou numa instituição privada de Belo Horizonte e também em projetos sociais; o que o fez escolher a EI foi a estabilidade e gostar de crianças e almejava trabalhar na pré-escola e na gestão. Disse

que seu maior receio no início era de sofrer preconceitos e que nunca teve problemas com o corpo docente ou com a direção.

Rômulo, 50 anos, casado, pai de quatro filhos.

Trabalhava com crianças de 3 anos; pedagogo; ingressou na PBH em 2004; disse que ingressou na EI para ter dignidade; sua intenção inicial era trabalhar na creche e pré-escola. No início, tinha receio em sofrer preconceitos. Como o professor não participou da fase de entrevistas, não foi possível compreendermos o contexto de sua fala sobre a busca por dignidade, visto que a resposta foi dada no preenchimento do questionário *online*.

Dênis, 46 anos, casado.

Trabalhava com crianças de 3 e 4 anos; licenciado em Matemática e Pedagogia; ingressou na PBH em 2015. Anteriormente, deu aulas de Matemática para o ensino médio e fundamental, foi professor das séries iniciais e EI em Ribeirão das Neves, município da RMBH. Ingressou na EI por gostar de crianças e em busca de estabilidade; seu objetivo inicial era trabalhar na pré-escola e seus receios eram a relação com a direção da escola, colegas, crianças e famílias e também sofrer preconceitos. Foi um dos professores selecionados para a segunda etapa da pesquisa.

Fabício, 38 anos, solteiro.

Atuava com crianças de 5 anos; pedagogo; ingressou na PBH em 2015; anteriormente foi professor das séries iniciais do ensino fundamental; escolheu a EI pelo salário, estabilidade e gostar de crianças. Sua intenção inicial, ao passar no concurso, era trabalhar na pré-escola. Inicialmente, seus maiores receios eram de como seriam o relacionamento com a direção, colegas, crianças, famílias e sofrer preconceitos. Fabício aceitou responder ao questionário, mas disse que não gostaria de participar da segunda etapa desta pesquisa.

Gilson, 50 anos, casado, pai de um filho.

Trabalhava com crianças de 5 anos; mestre em Educação; ingressou na PBH em 2015; antes de trabalhar com crianças foi supervisor pedagógico e escolheu fazer o concurso para a EI em busca de estabilidade. Sua intenção inicial era trabalhar na creche e pré-

escola. No início, percebeu um estranhamento natural das famílias, mas por ter forte apoio da direção, as resistências foram se dissipando.

Nildo, 42 anos, casado, tem um filho.

Era vice-diretor da escola; sua formação era Normal Superior; ingressou na PBH em 2012; possuía experiência anterior em educação; escolheu a EI por gostar de crianças; a sua intenção inicial era trabalhar na pré-escola. Não relatou sentir, no início, dificuldades ou receios. Deu respostas sucintas, o que não permitiu aprofundar as questões.

Oswaldo, 48 anos, casado, pai de um filho.

Trabalhava com crianças de 3 anos; pedagogo; seu ingresso na PBH foi em 2014; trabalhou anteriormente em Betim, município da RMBH. Estabilidade e gostar de crianças foram os principais motivos para ter escolhido fazer concurso na EI e sua intenção inicial era trabalhar na pré-escola e na gestão escolar. Inicialmente, os seus principais receios eram a relação com as famílias das crianças e sofrer preconceitos.

Paulo, 41 anos, casado, tem um filho.

Atuava na direção da escola; formado em Teologia, Filosofia e Normal Superior; ingressou na PBH em 2005; teve experiência anterior como educador infantil em escolas privadas. Escolheu prestar concurso para professor na EI por gostar de crianças e porque a jornada de trabalho permitia que ele continuasse os estudos. Inicialmente almejava trabalhar na pré-escola e na gestão da escola.

Sílvio, 56 anos, casado, pai de três filhos.

Era professor de crianças de 1 e 2 anos; formado em Magistério; começou a trabalhar em EMEI no ano de 2014; teve experiência anterior na área de educação no município de Ribeirão das Neves, município da RMBH; o motivo de fazer concurso para trabalhar na EI foi alcançar estabilidade e pretendia trabalhar na pré-escola. Seu maior receio ao ingressar na EMEI era a relação com as famílias das crianças. No início, sentiu dificuldades e preconceito por ser homem educando crianças.

Tadeu, 52 anos, solteiro.

Trabalhava com crianças de 5 anos; formado em Pedagogia; seu ingresso na PBH foi em 2010; teve experiência anterior com educação e os motivos para ter escolhido a EI foram salário, estabilidade e gostar de crianças. Sua intenção inicial era trabalhar na creche e pré-escola; tinha receio da relação com as famílias das crianças e sofrer algum tipo de preconceito. Foi um dos professores selecionados para a segunda etapa da pesquisa.

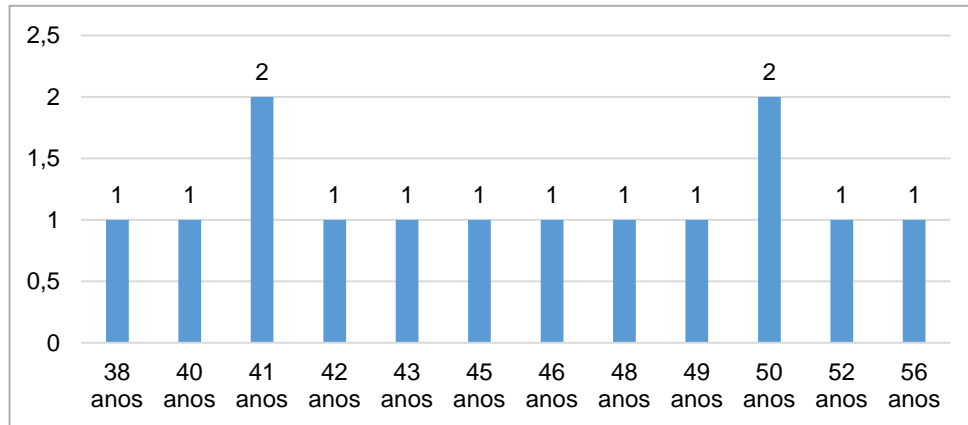
4.1. Perfil dos professores pesquisados das EMEIs de Belo Horizonte

Neste tópico analisamos as respostas dos professores pesquisados, a partir da primeira parte do questionário, em que obtivemos suas informações pessoais e profissionais. Nos gráficos a seguir, organizamos as informações sobre a idade, a atuação, a formação e o ano de ingresso na PBH dos docentes investigados.

Conforme os gráficos 6 e 7 a seguir, constatamos que a idade dos professores variou de 38 a 56 anos. Em relação à renda familiar, 50% tinham renda entre R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180,00, 43% entre R\$ 4.180,01 e R\$ 10.450,00, e 7% entre R\$ 10.450,01 e R\$ 20.900,00. Esta estratificação de renda foi feita levando em consideração o salário mínimo de 2020, que era R\$ 1.045,00, e a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Analisando as respostas, somando-se os que tinham renda entre R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180,00 (50%) e R\$ 4.180,01 e R\$ 10.450,00 (47%), 93% dos professores faziam parte das classes C e D²⁹, sendo que 50% se encontravam na classe D.

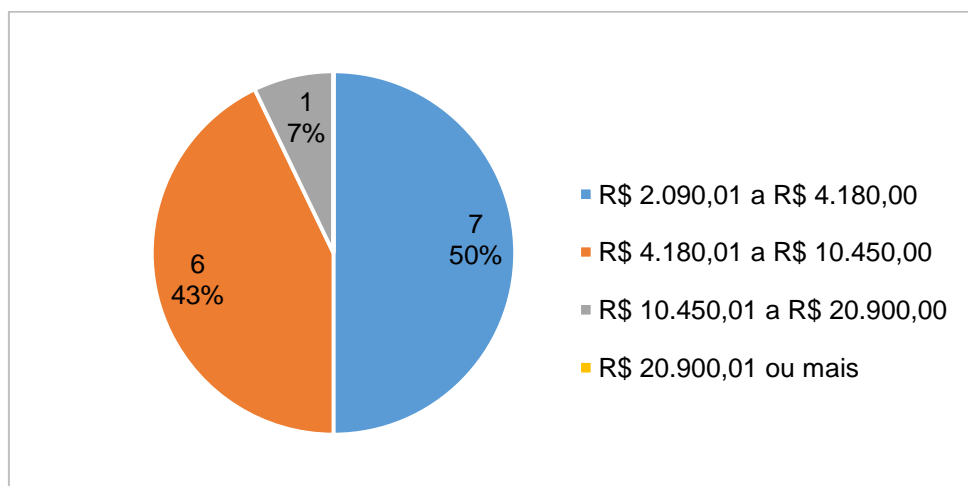
29. Na classe C são consideradas as famílias que possuem a soma dos rendimentos entre quatro e dez salários mínimos, ou seja, com rendimentos a partir de R\$ 4.180,01 até R\$ 10.450,00; para a classe D, são consideradas as famílias que possuem os rendimentos entre dois e quatro salário mínimos, ou seja, a soma dos rendimentos precisa ter valores entre R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180,00. Estes dados são baseados no salário mínimo de 2020. Disponível em: <https://fdr.com.br/2020/10/03/classe-social-descubra-se-pertence-ao-grupo-b-ou-c/>.

Gráfico 6 - Idade dos professores pesquisados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Gráfico 7 - Renda familiar dos professores pesquisados.

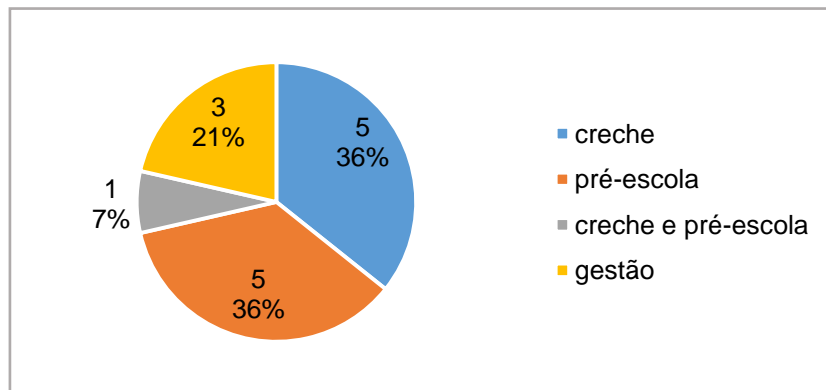


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação à raça, 7 professores (50%) se consideravam brancos, 4 (29%) pardos e 3 (21%) pretos; nenhum se autodeclarou amarelo ou indígena. Ainda na primeira parte do questionário, a fim de saber sobre a estrutura familiar dos professores, perguntamos sobre o estado civil, se têm filhos e se sim, quantos. De acordo com as respostas 9 professores (64%) eram solteiros, enquanto 5 (36%) casados; 57% tinham filhos e 43% não.

E sobre a atuação desses homens nas EMEIs em que estão lotados, o Gráfico 8 nos mostra que 36% estavam como docentes na creche, 36% na pré-escola, 7% atuavam tanto na creche quanto na pré-escola e 21% estavam na gestão escolar (direção, vice-direção ou coordenação pedagógica):

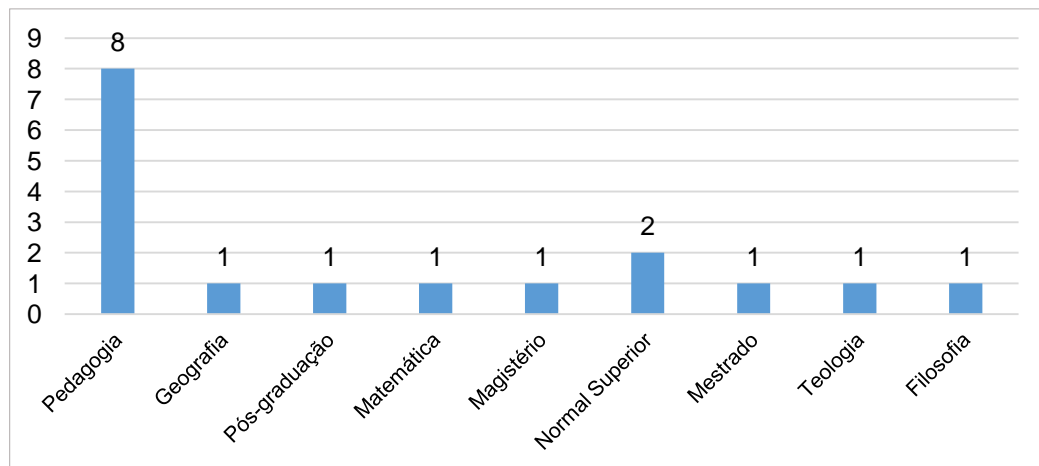
Gráfico 8 - Atuação dos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Gráfico 9, a seguir, mostra a formação dos professores: 8 licenciaturas em Pedagogia, 1 licenciatura em Geografia, 1 licenciatura em Matemática, 1 formação em Teologia, 1 em Filosofia, 2 formações em normal superior, 1 em Magistério, 1 pós-graduação (não informou se em *lato sensu* ou *stricto sensu*) e 1 mestrado em Educação. Destacamos que alguns professores possuíam mais de uma formação e os que não tinham formação em Pedagogia ou normal superior possuíam Magistério, pois quando o cargo de educador infantil foi criado em 2003, a habilitação mínima exigida era o curso de nível médio completo na modalidade normal. Importante destacar também que a grande maioria possuía formação em nível superior.

Gráfico 9 - Formação dos professores pesquisados.

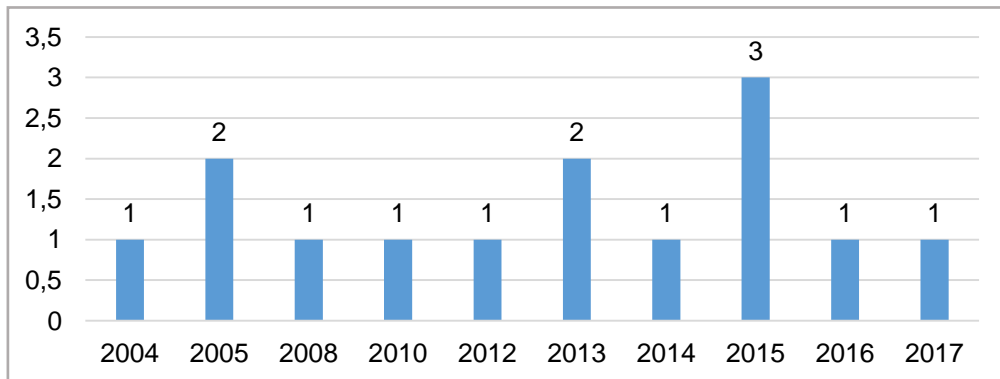


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Perguntamos ainda: *Em que ano ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH)?; Desde o ingresso, em quantas escolas atuou?; Possuía experiência em educação antes de ingressar na PBH através do concurso?.* É possível ver as respostas através dos gráficos 10, 11 e 12, a seguir.

O Gráfico 10 corrobora o que já dissemos anteriormente com base em Ramos (2011), que foi a partir da criação das primeiras UMEIs em 2004, e da necessidade de abertura de concursos públicos, que foram possíveis as contratações destes professores pela PBH.

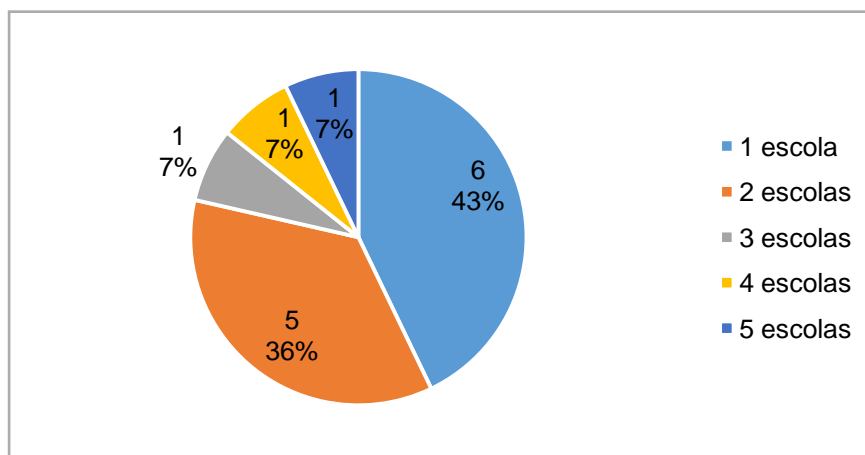
Gráfico 10 - Em que ano ingressou na Prefeitura de Belo Horizonte?



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Gráfico 11 mostra que a maioria dos professores (43%) atuava na mesma escola desde o seu ingresso na PBH; 36% atuaram em 2 escolas; 7% em 3 escolas; 7% em 4 escolas e 7% em 5 escolas. Algumas respostas mostraram que os professores atuaram em 4 ou 5 escolas pela necessidade de dobra de turnos.

Gráfico 11 - Desde o ingresso na PBH, em quantas escolas atuou?



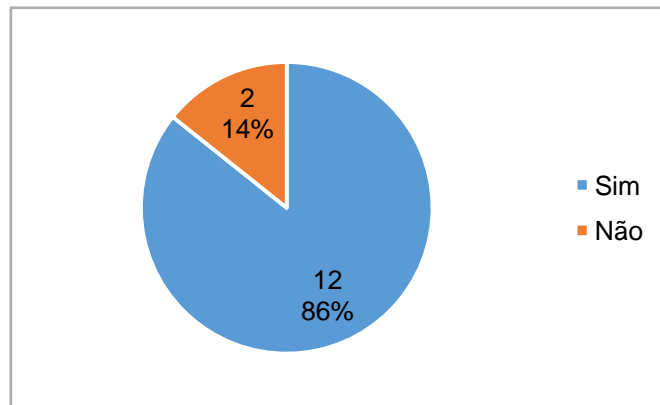
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Lívia Fraga Vieira e Tiago Grama Oliveira (2013), ao pesquisarem sobre as condições docentes da EI no Brasil, trazem alguns elementos comuns em seus estudos, dentre eles a baixa remuneração; sobrecarga de trabalho; e precarização ou inexistência dos planos de cargos, carreiras e salários. Talvez isto explique o porquê de os professores precisarem dobrar turnos de trabalho para complementarem a renda.

Marília Pinto de Carvalho (1999), ao pesquisar o trabalho docente, também percebeu que há um desgaste emocional por conta dos baixos salários, que induziam ao aumento da jornada de trabalho remunerado dos docentes.

O Gráfico 12 mostra a porcentagem dos professores que atuaram na área de educação antes de ingressarem na PBH por concurso:

Gráfico 12- Possui experiência anterior na área da educação?



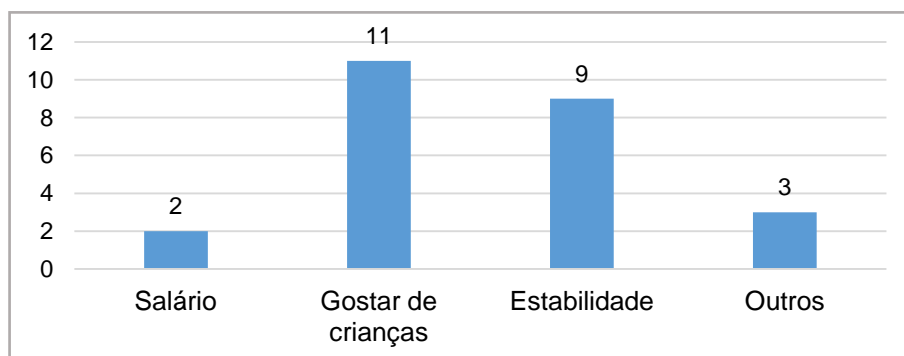
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao mostrar que 86% dos docentes pesquisados já possuíam experiência docente antes de ingressarem na EMEI e 14 % não possuíam, o Gráfico 12 indica que houve um processo, um caminho trilhado por eles em direção à inserção na docência, culminando com o ingresso na Educação Infantil.

4.2. O Ingresso na Educação Infantil

A fim de alcançar os objetivos específicos 1 e 2, a saber: 1) *compreender as razões que levaram os professores homens a ingressarem e a permanecerem na docência na EI*; e 2) *identificar e analisar quais os principais desafios encontrados por professores homens na sua prática docente na EI*, apresentamos os gráficos 13, 14 e 15:

Gráfico 13 - O que te fez optar pela Educação Infantil?

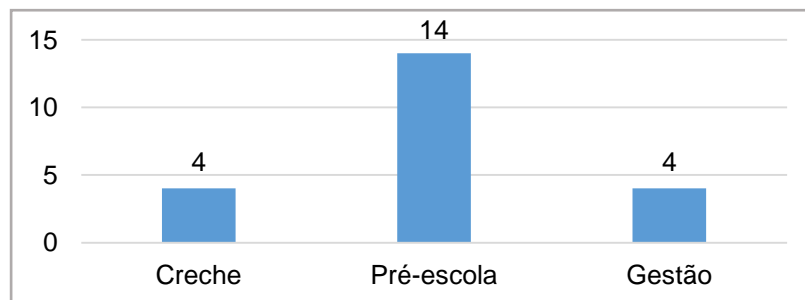


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme percebemos no Gráfico 13, onze respostas demonstram que o fato de gostar de crianças foi o principal motivo indicado para a escolha da docência na EI. Vieira e Oliveira (2013) também afirmam que os sentimentos de afetos pelas crianças são reiteradamente relatados por professoras em pesquisas da área de Educação Infantil, como motivos para elas permanecerem e buscarem melhores condições de trabalho nas instituições educacionais. Carvalho (1999) também afirma, a partir de sua pesquisa, que o forte envolvimento afetivo com as crianças é fonte de gratificação, prazer e realização para os docentes. Além disso, nove respostas indicaram que a motivação inicial ao prestarem concurso foi a busca por estabilidade. Ao responderem “outros”, pedimos que os professores dissessem o/s motivo/s e eles citaram “dignidade” e “a busca por uma jornada de trabalho que permitisse se dedicarem aos estudos”. Lembramos que nesta questão, os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

O Gráfico 14 mostra o interesse dos docentes ao participarem do concurso. Nesse caso, em que a questão permitiu dupla resposta, a maioria dos professores disse que tinha interesse em atuar na pré-escola, ou seja, com crianças um pouco maiores, que, na opinião deles, não demandam tanto os cuidados pessoais e práticas de higiene (mais adiante discutimos e analisamos esta preocupação refletida nas respostas):

Gráfico 14 - Área de interesse dos professores antes de passarem no concurso.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Observa-se que esses professores entendiam que as crianças da pré-escola (4 e 5 anos de idade) demandavam cuidados, mas bem menos que as crianças da creche (0 a 3 anos de idade), como troca de fraldas, por exemplo. Alguns autores afirmam que há um desconforto por parte dos homens de exercerem atividades ligadas ao cuidado e que há um recorrente pensamento de que a mulher possui mais habilidade e carinho para cuidar das crianças (MONTEIRO, 2019; ALVES, 2012). Talvez por esse motivo, a maioria das respostas do Gráfico 14 mostre a preferência dos homens pelas crianças

da pré-escola. Estes dados reforçam a ideia de que há, de fato, uma cristalização na ideia de divisão sexual do trabalho na Educação Infantil.

A fim de compreender melhor como se deu a divisão de tarefas de homens e mulheres na Educação Infantil, é importante destacar que estudos sobre a socialização feminina e masculina mostram que, desde muito cedo, as crianças são segregadas por seus gêneros a partir das brincadeiras por mais fantasiosas que elas possam ser. Estas brincadeiras refletem na vida adulta e no modo como eles/elas percebem o seu lugar no mundo, exercendo tarefas de homens e mulheres. Ilka Bichara (2001) chama de estereotipia de gênero a separação de meninos e meninas nas brincadeiras, onde os eles preferem brincadeiras que envolvam ação, como: carros, lutas, polícia e bandido, super-heróis, etc.; enquanto elas preferem as brincadeiras relacionadas aos afazeres domésticos, como: casinha, comidinha, mamãe e bebê, etc. Segundo a autora, as crianças demonstram desde cedo, não somente nas brincadeiras, mas em diversas atividades, “a percepção sobre rotulação de gênero, identidade de gênero, preferência por brinquedos sexualmente tipificados e percepção de papéis sexuais adultos” (BICHARA, 2001, p. 20). Além disso, desde que a criança nasce “já lhe é transmitido todo um conjunto de expectativas para comportamentos e atividades consideradas apropriadas e que vão proporcionar-lhe a possibilidade de assimilação do que significa ser menino ou menina” (BICHARA, 2001, p. 20).

Jucélia Ribeiro (2006) também discute a socialização infantil e defende que ela é responsável por construir a “sexualidade e a identidade de gênero reproduzida e reelaborada pelas crianças” (RIBEIRO, 2006, p. 147), reforçando os modelos de feminilidade, especialmente pelas próprias meninas. A autora afirma que esses modelos estão presentes nos jogos e brincadeiras infantis e são reforçados por eles e influenciam na vida adulta desses sujeitos.

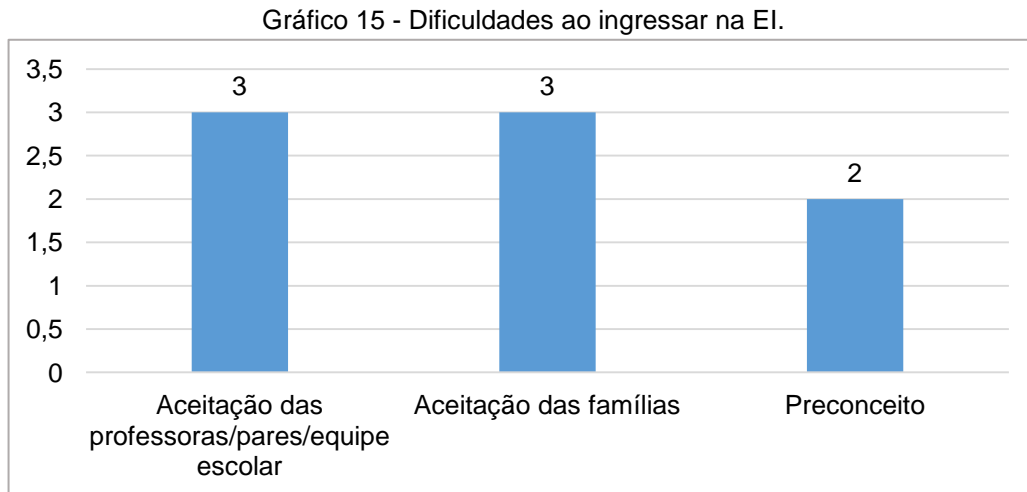
Apesar da construção social que reforça o papel das mulheres como responsáveis por atividades domésticas, não significa que elas estejam naturalmente habilitadas às práticas de cuidado. O *care* remete à questão de gênero como uma atividade profundamente naturalizada como um *habitus* feminino. Ele nasceu como uma atividade doméstica, mas à medida que se manifesta como ocupação ou profissão exercida em troca de uma remuneração, gera questionamentos sobre a gratuidade do trabalho doméstico. Torna-se, portanto, imprescindível o reconhecimento do *care* como

profissão, valorizando o trabalho doméstico e o trabalho familiar como “trabalho” (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011).

Além disso, como constatado por Aguiar Júnior (2017), o sistema educacional ainda não está preparado para receber aos professores homens. O currículo precisa, portanto, se voltar para a criação de condições, tempos e espaços capazes de promover a relação de conhecimento e aprendizagem, além de formação continuada para eles.

Diante do exposto acima, defendemos melhores formações - inicial e continuada - para homens e mulheres, pois cuidar e educar na escola, sobretudo na Educação Infantil, é um trabalho que exige conhecimentos específicos.

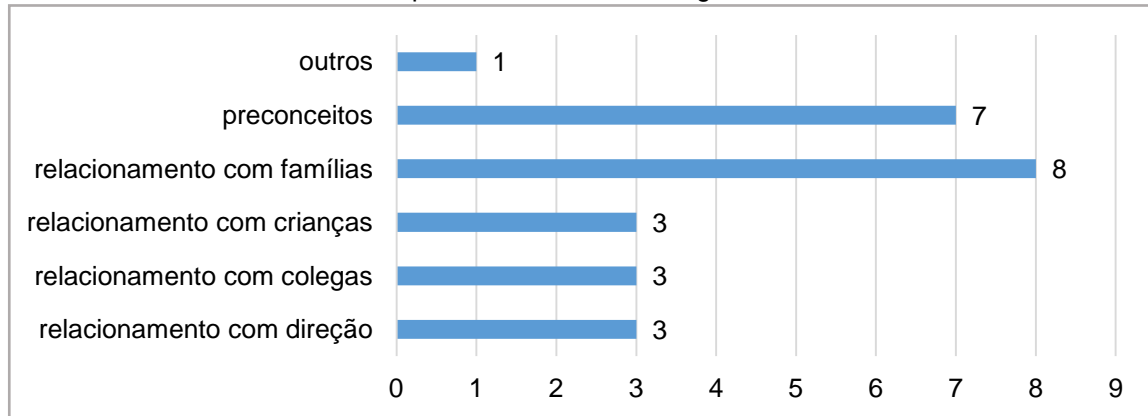
Se o Gráfico 14 mostrou os interesses dos professores antes de passarem no concurso para professor, o Gráfico 15, a seguir, mostra as dificuldades percebidas por eles ao ingressarem na Educação Infantil: 8 deles (57%) disseram não terem sentido dificuldades; enquanto 6 (43%) disseram que sim. Dentre os desafios citados, três professores mencionaram a aceitação por parte de colegas professoras/pares/equipe; três mencionaram aceitação das famílias e dois citaram preconceito:



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Gráfico 16 mostra que antes mesmo de ingressar na EMEI, a maioria dos professores pesquisados temia a relação com as famílias, seguido do medo de sofrer algum tipo de preconceito. Aqui eles também puderam escolher mais de uma alternativa.

Gráfico 16 - Tipo de receio antes de ingressar na EMEI.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A ideia de que os homens na Educação Infantil sofrem preconceito, desconfiança e estranhamento aparece em pesquisas cujo objeto é a presença de homens na EI na relação com a comunidade escolar (SAYÃO, 2005; RAMOS; XAVIER, 2010; HENTGES, 2015; SILVA, 2017; AGUIAR JÚNIOR, 2017; FARIA, 2018, dentre outros). Elas afirmam que dentro das instituições de EI, há um pensamento estereotipado de que somente mulheres possuem habilidades para a atuação profissional junto às crianças pequenas. Além disso, até mesmo os professores homens sentem desconforto em realizar algumas tarefas de cuidado.

O Gráfico 15 corrobora estas pesquisas, ao mostrar que 43% dos pesquisados disseram ter sentido dificuldades ao ingressarem na EI; o Gráfico 16 mostra que mesmo antes do ingresso, a maioria dos professores já temia o preconceito, sobretudo por parte das famílias das crianças.

Ao analisarmos os sujeitos pesquisados, no que diz respeito às categorias *idade, renda, raça, formação, atuação, ano de ingresso, experiência anterior, motivações e dificuldades encontradas ao ingressar*, percebemos que o perfil desses sujeitos se mostrou heterogêneo e as suas trajetórias percorreram caminhos diversos até o seu ingresso nas EMEIs de Belo Horizonte.

4.3. Os professores e a comunidade escolar

Marília Pinto de Carvalho (1999) afirma que as relações na escola, sobretudo dentro da sala de aula, são “um turbilhão de emoções e relações humanas” (CARVALHO, 1999, p. 209). Segundo a autora, os docentes têm que cuidar das crianças, manter a rotina e o controle; enfrentarem esgotamento, cansaço e desgaste, que podem ocasionar faltas

e licenças no trabalho; além de terem que relacionarem-se bem, não só com os *alunos*³⁰, mas também com outros professores e professoras.

A capacidade de se relacionar bem com as pessoas é central para o bom exercício da profissão docente, pois o convívio com um grande número de pessoas e a necessidade de administrar sentimentos e relações podem proporcionar múltiplas reações que vão “do encantamento ao desânimo, da gratificação ao distanciamento, do prazer à exaustão” (CARVALHO, 1999, p. 210). A partir da fala dos/as professores/as pesquisados/as por Carvalho (1999), fica evidente que se um/a professor/a não tem facilidade em se relacionar com os colegas, não permanece na educação.

Philippe Perrenoud (1993) também destaca que o trabalho docente é um trabalho relacional, com pessoas, onde o professor é um sujeito interagindo com outros sujeitos. Segundo ele, as dimensões afetivas e existenciais não podem ser desconhecidas. Aprofundando a discussão sobre o caráter relacional da docência, Inês Teixeira (2007) afirma que na relação entre docente e discente, os sujeitos se criam e recriam mutuamente e um não vive sem o outro:

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. [...] Seja quando se realiza em processos heterônomos – desumanizadores – ou quando se dá em processos de autonomia, seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos; às suas tensões e incompletudes. A seus devires. Presente no humano e na vida em comum, estamos nos domínios do social, da cultura, da polis. Estamos no domínio do político. Uma vez originada em interações sociais presentes no cenário da vida em comum, a condição docente é, também, da ordem do político (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Rúbia Camilo (2018) também refletiu, em sua dissertação de mestrado, sobre a docência e as relações nas instituições de Educação Infantil. A autora destacou que a docência tem como centralidade as relações sociais e é preciso compreendê-la como um trabalho heterogêneo, onde as professoras e professores são atores sociais nas instituições. Segundo ela, a docência não pode ser compreendida, simplesmente, como cumprimento e execução de tarefas, programas ou planos previamente definidos; os próprios sujeitos precisam refletir como investem tempo, pensam e dão sentido à sua atuação. Camilo (2018) considera ainda que há uma dimensão complexa na prática

30. Em seu livro, a autora usa a palavra “alunos”, pois sua pesquisa não é específica para turmas de Educação Infantil, mas sim de anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando me refiro à Educação Infantil, prefiro substituir a palavra “alunos” por “crianças”.

docente, pois ela envolve relações entre pessoas diversas do ambiente escolar e por isso é composta de sutilezas, cuidado mútuo de si e do outro, sentimentos, emoções e conflitos.

Na mesma direção, Connell (1985) afirma que, do ponto de vista físico, a docência é uma profissão leve, mas é uma das mais exigentes do ponto de vista emocional, pois envolve as relações no processo de trabalho, sobretudo entre professores e alunos.

4.3.1. Relação com o Núcleo Gestor e com as colegas professoras

É importante destacar que, conforme mostra o Gráfico 16, antes mesmo de ingressar na Educação Infantil, três professores tinham receio da relação com a direção da escola.

Alguns autores destacam a dificuldade dos professores homens serem aceitos nas instituições de EI, sobretudo pelas famílias das crianças e até mesmo pelas colegas professoras, onde há dificuldade na interação, preconceitos e desconfianças (MARANHÃO; SARTI, 2008; RAMOS; XAVIER, 2010). Camilo (2018) diz que as relações sociais no interior das instituições de educação são importantes, mas reforça também que elas não são neutras e são complexas, pois, os/as profissionais têm histórias, percepções, valores e sentimentos diversos sobre o trabalho.

Sobre este aspecto, as respostas dos professores entrevistados ressaltam o papel da direção das EMElS na adaptação deles junto à comunidade escolar por meio do acolhimento, compreensão, apoio pedagógico, na mediação de conflitos, inclusive “blindando-os” de questionamentos e resistências demonstrados pelas famílias. A palavra “blindar” surgiu em uma resposta ao questionário dada pelo Professor Gilson, no qual ele falou que as famílias procuravam a direção da escola para questionarem a sua presença na escola e, muitas vezes, a diretora não deixava que ele ficasse sabendo dos questionamentos, resolvendo os conflitos por conta própria:

[...] percebi nos primeiros meses que a Direção recebia alguns pais questionando a minha presença na escola. No entanto, a direção não me passava estas demandas. Acho que era para proteger-me de debates ou confusões. [...] Tive outras impressões a respeito de alguns pais que questionavam minha presença na escola, e da mesma forma, observei que a Direção, procurava *blindar* um pouco esta resistência [...] Sempre que solicitada, a direção não media esforços para ajudar no que fosse necessário. (Professor Gilson. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

Se na percepção dos professores pesquisados a relação com o núcleo gestor foi positiva, na relação com as colegas professoras ficou evidente que houve desconfiâncias. Segundo o Professor Rômulo, suas colegas o receberam com “comentários maldosos e sexistas”. Carlos disse que as colegas não sentiam confiança no seu trabalho. Fabrício relatou que as colegas tinham ciúmes do seu relacionamento com a direção da escola e diziam que ele era o “queridinho” da gestão e da coordenação. Dênis percebeu muitas críticas das colegas professoras, conforme trecho a seguir:

[...] houve muitas críticas desde que aquilo *não era serviço de homem*, se a minha esposa não tinha vergonha do que eu fazia, que *eu estava tirando emprego de mulher, que homem em berçário é muito errado*, etc. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

Gilson relatou que as colegas achavam que a sala de aula não era o “seu lugar”. Nesse caso, a distinção foi feita considerando sua qualificação, pois ele era mestre em educação:

Fui bem recebido pelos meus pares, no entanto, em alguns momentos, percebia um certo preconceito destas em relação a minha presença na Escola. *Na sala dos professores, cheguei a ouvir nas nossas conversas rotineiras, que ali não era o meu lugar*. Elas estavam se referindo à sala de aula. Que eu deveria me candidatar à Direção. *Diziam que eu era ‘estudado’ e que eu poderia ir mais longe*. (Professor Gilson. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

Gilson mencionou ainda que as colegas tentavam poupá-lo das tarefas de cuidados com as crianças. Segundo ele, houve um preconceito velado:

Em alguns momentos os meus pares *procuravam me poupar de algumas atividades com as crianças como, por exemplo, a higienização, levar as crianças ao banheiro, troca de fraldas e outras*. Algumas delas duvidavam da minha capacidade/‘jeito’ para tais afazeres. Em alguns momentos sempre *tinha alguma colega que se prontificava a realizar estas atividades por mim*. No geral a amizade e recepção foi boa, *mas nas entrelinhas percebia um certo preconceito velado*. (Professor Gilson. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

Apesar de no trecho acima o professor falar que percebeu um “preconceito velado”, no excerto a seguir ele relata a fala de uma colega que revelou o seu preconceito:

Certa vez, numa conversa na sala de professores, uma colega disse que respeitava muito meu trabalho, *mas ela não colocaria a filha dela numa EMEI onde o professor da sua filha fosse um homem*. Ela reconhecia seu preconceito, mas existia algo maior que a impedia de deixar sua filha numa sala onde tivesse a presença de um professor homem. Me pediu desculpas pela sua postura mas disse que era algo maior que ela. (Professor Gilson. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário)

Na relação dos professores homens com a comunidade escolar, em alguns casos como o relatado acima, os estranhamentos e preconceitos partiram das próprias colegas professoras, corroborando Ramos e Xavier (2010) ao dizerem que a presença dos homens na EI é carregada de preconceito e desconfiança até mesmo por parte das colegas professoras.

As atividades que envolvem cuidado são comumente desempenhadas por mulheres, por elas serem consideradas mais afetivas, intuitivas e cuidadoras. Por isso a sociedade entende a mulher como mais preparada para exercer a docência na EI. Existe, ainda, uma associação da instituição de EI como espaço doméstico. Assim os profissionais que nela atuam são, muitas vezes, tratados na perspectiva dos afazeres domésticos (CARVALHO, 1999; GOMIDES, 2014; DUMONT-PENA, 2015; RAMOS, 2017).

A partir das concepções dos estudiosos acima é possível perceber que o pensamento que prevalece na sociedade, de que somente as mulheres são aptas a exercerem os cuidados na creche e pré-escola, é refletido dentro das instituições de Educação Infantil, onde as próprias professoras demonstram desconfianças, ciúmes e estranhamentos relacionados à presença dos homens como docentes. Quando as colegas de Gilson dizem que ele é “estudado”, que a sala de aula não é o seu lugar e que ele deveria “se candidatar à Direção”, demonstram que os cargos de gestão estão mais próximos ao padrão social de masculinidade, o que é naturalizado até mesmo pelas professoras, como constatou Nunes (2013) em sua pesquisa.

As análises evidenciaram que, embora existam dificuldades de aceitação da presença dos professores homens, os estranhamentos iniciais foram desfeitos a partir da convivência deles com as colegas. Isso reforça a ideia de que eles precisam comprovar a idoneidade, competência, habilidades e uma sexualidade que não ofereça riscos às crianças, mostrando, portanto, que podem ser aceitos como integrantes das equipes de profissionais que educam e cuidam de crianças. Sobre este período de aceitação, é o que Joaquim Ramos (RAMOS, 2017) chama de período *comprobatório*. Essa questão já trazida em toda a dissertação será retomada no capítulo 5.

4.3.2. Relação com as Crianças

Ao responderem ao questionário, três professores haviam citado que um dos receios antes de ingressar na EI era a relação com as crianças, mas parece que a realidade

foi, na percepção deles, diferente das suas expectativas, assim como percebido também por Hentges (2015) em sua pesquisa, onde os professores pesquisados por ela apontam para uma boa relação com as crianças.

Sobre as relações com as crianças, um dos aspectos que se destacaram nos relatos dos professores entrevistados se refere à percepção de que eles representam oportunidade de contato com a figura masculina, especialmente quando esta não está presente no cotidiano da família. Observa-se que há sempre uma percepção pelo viés da carência, ou seja, a importância para crianças que supostamente se ressentem dessa falta. Embora isto possa ser plausível em alguma medida, não se pode confirmar sem estudos específicos sobre o tema. Por outro lado, é importante destacar que o ambiente da Educação Infantil se vê enriquecido com a presença de homens em um espaço em que os docentes são, na maioria das escolas, exclusivamente mulheres. Para os objetivos desta pesquisa, destacamos que tal percepção parece assumir um significado de valorização para esses professores. A problematização desse aspecto é, pois, necessária, no sentido de superarmos as visões baseadas na carência, em direção a uma concepção de enriquecimento das experiências na instituição de EI.

Os professores disseram que algumas famílias relataram a eles que as crianças os associavam à figura paterna: Carlos lembrou de uma família que descobriu que o filho estava tendo nele uma referência masculina, pois o menino não tinha pai; Artur disse que uma mãe chegou falando que a filha tinha um carinho muito grande por ele e certa vez disse que tinha dois pais – o pai biológico e o professor; e Beto relatou que ouviu de algumas famílias que a imagem masculina em sala de aula é importante, pois muitas crianças não convivem com o pai.

Os relatos acima reforçam o que foi percebido em outras pesquisas recentes, de que os professores homens nas escolas de Educação Infantil são vistos de forma positiva como referências masculinas para as crianças, pois assim elas poderão assimilar as diferenças de características de homens e mulheres (MENDONÇA, 2016; RAMOS, 2020). Joaquim Ramos (RAMOS, 2017) afirma que a escola reproduz as representações e distribuições de papéis observados na sociedade, por isso a figura do professor do sexo masculino na EI é idealizada e se aproxima da figura paterna. José Maurício Silva (2010) diz que “na estrutura familiar, o homem se configura como peça central, responsável pelas decisões, administração do patrimônio, ocupando o topo de uma hierarquia com poderes sobre a mulher e filhos” (SILVA, 2010, p. 106).

Assim como já dissemos, as representações e distribuição de papéis sociais refletem a cultura da escola. A partir da sua percepção da relação com as crianças, Gilson disse que em alguns casos elas reproduzem a fala e preconceitos dos adultos:

Durante estes sete anos na Educação Infantil nunca fui 'mal' recebido por alguma criança. Acho que elas não estão formatadas para esta postura de se ter ou não um homem como professor na Educação Infantil. *Eu já vi em alguns casos, algumas crianças, reproduzirem a fala de seus pais em relação a minha presença na escola.* Elas, de iniciativa própria, diziam que eram seus pais que haviam dito tal fala. *O que elas reproduziam eram dúvidas sobre a minha sexualidade, se eu era homem mesmo, se eu iria realizar as dancinhas e 'rebolar' nas apresentações das crianças como as outras professoras e outras falas pejorativas.* (Professor Gilson. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

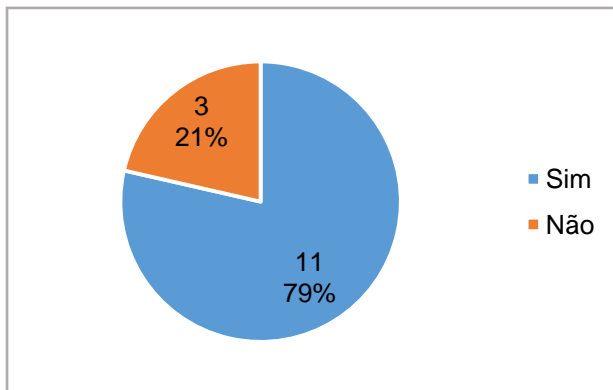
A questão da sexualidade citada pelo Professor Gilson está presente em outras pesquisas que mostram que a presença dos professores homens na EI causa desconfiança/suspeição sobre a sua sexualidade, sendo este, inclusive, um dos possíveis motivos que levam estes docentes a se afastarem da Educação Infantil (MONTEIRO; ALTMANN, 2014; HENTGES, 2015).

Sabemos que há um predomínio de mulheres no cuidado direto das crianças pequenas; que há estranhamentos quanto à presença dos homens na EI e um certo desconforto por parte dos próprios homens de aproximarem-se de ações ligadas ao cuidado e à educação, sobretudo do contato direto com as crianças do sexo feminino. Principalmente porque parte da sociedade associa a presença destes homens exercendo o cuidado nas escolas de EI à pedofilia, como discutido anteriormente (SAYÃO, 2005; RAMOS; XAVIER, 2010; SOUSA, 2011; JAEGER; JACQUES, 2017; MONTEIRO, 2019).

Vimos através de uma resposta do Professor Sílvio, que alguns homens têm receio quando se trata dos cuidados pessoais e de higiene das crianças. Ao chegar na escola, ele pediu à diretora para não dar banho nas crianças e nem ficar sozinho com elas no banheiro. Esta mesma preocupação demonstrada pelo professor foi percebida em outras pesquisas, onde ficou evidente que os professores do berçário pesquisados sofreram preconceito por parte da comunidade escolar e outros sentiram desconforto em realizarem ações de cuidado (AGUIAR JÚNIOR, 2017; MONTEIRO, 2019).

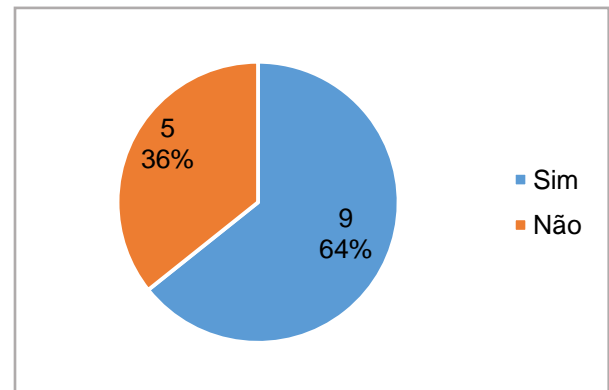
Por isso, perguntamos aos professores pesquisados se já tiveram que cuidar das crianças e se receberam alguma instrução por parte da escola para a realização destas tarefas. Vejamos as respostas através dos Gráficos 17 e 18 a seguir:

Gráfico 17 - Já teve que lidar com cuidados pessoais/higiene das crianças?



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Gráfico 18 - Em caso de cuidados, houve alguma recomendação por parte da escola?



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Gráfico 17 mostra que 11 professores (79%) já tiveram que lidar com cuidados pessoais das crianças. Percebemos a partir da resposta dos Professores Carlos, Rômulo e Gilson que o fato de serem pais ajudou-lhes nas tarefas de cuidado e higiene das crianças. Vejamos a seguir o relato do Professor Gilson:

Para mim foi supertranquilo. Meu filho tinha nascido há uns cinco anos e eu realizei os primeiros cuidados de higiene com ele. Como eu não via nada de mais em realizar estes cuidados, fazia a questão de assumir os cuidados do meu filho. Na minha casa, dividíamos os cuidados [...]. Dei o primeiro banho, 'curei' o umbigo, dei as primeiras papinhas sólidas, e outros. Desta forma quando cheguei à EMEI não percebi muita diferença. (Professor Gilson. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário)

Não foi só a experiência como pais, no cuidado dos filhos, que ajudou os professores. Artur disse que experiências em trabalhos anteriores lhe ajudaram na realização de tarefas de cuidado e higiene das crianças. Já Beto disse que contou com o auxílio da coordenação e das monitoras.

A partir da fala de Beto, destacamos a necessidade do compartilhamento de tarefas que envolvem cuidados na Educação Infantil, pois a docência nesta etapa da educação "é a realizada a partir do compartilhamento do trabalho entre professoras³¹, auxiliares e demais profissionais da instituição" (CAMILO, 2018, p. 43). A autora destaca ainda que a organização do trabalho docente, sobretudo no que diz respeito aos cuidados de bebês, demanda a atuação compartilhada de profissionais para exercerem de forma positiva as suas responsabilidades.

31. Aqui e em outras citações da autora usa-se a palavra no feminino, pois a pesquisa de Rúbia Camilo foi realizada somente com professoras.

Vimos acima, diante dos relatos feitos pelos professores, que a relação deles com as crianças tornou-se possível a partir de experiências anteriores, seja como pais ou como docentes em outras escolas. A partir destes relatos, ficou evidente também que o compartilhamento das tarefas de cuidado com outras profissionais das EMElS auxiliou na relação. Destacamos aqui que o compartilhamento das tarefas de cuidado é importante, sobretudo para os docentes que acabam de ingressar na Educação Infantil e não tiveram qualquer tipo de experiência de cuidado e higiene com crianças, especialmente bebês.

Alguns estudiosos afirmam que a formação inicial e continuada não é suficiente para preparar os professores e professoras para se relacionarem de forma satisfatória com as dimensões afetivas e desempenharem, portanto, as atividades de docência. Para eles, a prática é o *locus* de aprendizagem do ofício docente onde os/as professores/as aprendem muitas vezes sozinhos, frente a frente com os alunos, a lidarem com as emoções e os conflitos; pois os cursos, na maioria das vezes, preparam-lhes para situações ideais, mas não para as demais exigências emocionais que os relacionamentos impõem (PERRENOUD, 1993; LUCKE, 1996; CARVALHO, 1999).

Reiteramos que a presença dos professores homens na Educação Infantil, especialmente no cuidado direto com crianças pequenas, causa estranhamentos e desconfiças por parte da comunidade escolar, mas também desconforto aos próprios homens em aproximarem-se destas ações de cuidado (SAYÃO, 2005; RAMOS; XAVIER, 2010; JAEGER; JACQUES, 2017; MONTEIRO, 2019).

Constatamos também aqui, a partir das falas dos Professores Osvaldo e Paulo, que houve uma preocupação deles ao darem banho e trocar as fraldas de meninas; ambos preferiam cuidar de meninos. Gilson também relatou sobre as dificuldades de exercer tarefas de cuidado na EMEl, dizendo que no momento de levar as crianças ao banheiro, a fim de “se proteger de certas falas”, ficava do lado de fora esperando a criança terminar de fazer as suas necessidades:

A dificuldade que às vezes encontrava, era no momento de levar a criança ao banheiro. Geralmente tínhamos uma funcionária que levava as crianças. Mas nem sempre ela estava disponível. Nestes momentos eu tinha que levar as crianças. Como era algo novo para mim, neste caso, *e por tentar ‘me proteger’ de certas falas, levava as crianças ao banheiro e ficava na porta esperando elas terminarem suas necessidades*. Só entrava para realizar a higiene quando fosse necessário e mesmo assim num local dentro do banheiro de onde poderia ficar visível na frente da porta do banheiro. Nestes momentos a maioria das crianças não tinha a preocupação da minha presença ali. Foi somente em um caso que uma criança, uma menina, foi orientada pelos seus pais, que eu

não realizasse a higienização dela. Ela disse para mim que ela queria que uma mulher pudesse realizar a higienização. (Professor Gilson. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

Fica perceptível na fala de Gilson, o medo do que poderiam falar se o vissem entrando no banheiro com as crianças e o desconforto de exercer e se aproximar de atividades ligadas ao cuidado, assim como percebido por Monteiro (2019) em sua pesquisa.

Sayão (2005) destaca como os obstáculos inerentes à cultura da escola exigem certas posturas dos professores, pois: “[...] o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional” (SAYÃO, 2005, p. 261).

Sobre o trecho da fala de Gilson *“Ela disse para mim que ela queria que uma mulher pudesse realizar a higienização”*, Alves (2012) também percebeu, em sua pesquisa, que há recorrente pensamento de que somente as mulheres podem exercer adequadamente a docência, sobretudo em atividades de cuidado, na Educação Infantil.

Nove professores (64% dos que responderam ao questionário) disseram que antes de lidarem com os cuidados pessoais das crianças, receberam recomendações do núcleo gestor ou das colegas professoras. Afirmaram que as recomendações passadas a eles foram comuns a qualquer profissional que tivesse que lidar com os cuidados das crianças; porém o Professor Dênis disse que recebeu a recomendação de que sempre tivesse outra pessoa junto no momento do cuidado, evidenciando, mais uma vez a necessidade do compartilhamento do trabalho na Educação Infantil (DUMONT-PENA, 2015; CAMILO, 2018), mas que, no caso dos homens, expressa um controle específico, tendo em vista seu gênero.

Observamos, nesta pesquisa e nos estudos citados anteriormente, que a necessidade de compartilhamento quando se trata dos homens tem a ver com questões relacionadas à segurança das crianças tendo em vista a desconfiança que paira sobre eles. Porém, a necessidade do compartilhamento dos cuidados na EI não é apenas para preservar a criança de algum tipo de violência que o/a professor/a possa praticar, mas é uma partilha das responsabilidades do trabalho entre o/a professor/a e os/as auxiliares, compreendendo-a como uma relação de troca e partilha (CAMILO, 2018).

Nesse cenário, pesquisadores/as da área apontam para a importância da implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professoras e

professores que abranjam o tema dos sentidos do trabalho de cuidar e educar de forma indissociável no contexto da EI, sobretudo no trabalho e nas relações de cuidado com bebês, considerando suas especificidades (CERISARA, 1999; SILVA, 2004; BARBOSA, 2010; LUZ, 2010; DUMONT-PENA, 2015).

Ao questionarmos aos professores se houve algum estranhamento por parte das crianças, 12 deles (86% dos que responderam ao questionário) disseram que não, a partir da sua percepção. Somente 2 professores perceberam estranhamentos: Paulo disse que as crianças achavam a sua voz diferente e queriam tocar o tempo todo em sua barba e Márcio afirmou que como era o único homem na escola, as crianças demoravam a reconhecê-lo como professor; geralmente este reconhecimento acontecia, de fato, quando as crianças estavam maiores e já saindo da EMEI.

Apesar de no campo da Sociologia estranhamento se relacionar a algo incomum, inabitual ou que foge da normalidade (ver nota de rodapé 4), os estranhamentos percebidos e citados pelos professores pesquisados nas suas interações com as crianças não foram negativos, mas sim uma admiração em face de algo novo na escola. Segundo relatos desses professores, foi possível perceber, nas relações com as crianças, que elas os admiravam, queriam abraçá-los, tocá-los, principalmente na barba.

4.3.4. Relação com as Famílias

Antes de discutirmos a percepção dos pesquisados acerca da relação com as famílias das crianças, gostaríamos de destacar a importância de uma efetiva participação das famílias na educação e cuidado das crianças. As DCNEI (BRASIL, 2009), além de defenderem o atendimento integral dos direitos das crianças, também chamam a atenção para a necessidade da participação das famílias no cuidado e educação delas:

[...] requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. [...] *O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos.* O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se

liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças (BRASIL, 2009, p. 13, Grifo nosso).

Maria Aparecida Monção (2015) diz que a função da EI como primeira etapa da Educação Básica é integrar o cuidado e a educação em ação complementar entre a família e a comunidade. Segundo a autora, esta integração promove o desenvolvimento integral da criança e a garantia de seus direitos e de suas famílias. “A especificidade das instituições de EI evidencia-se na integração entre o cuidado e a educação e em seu compartilhamento entre educadores e famílias” (MONÇÃO, 2015, p. 654).

Monção (2015) afirma ainda que no cotidiano da EI é preciso um permanente diálogo entre famílias e os educadores, que são os adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças. É esta relação que irá garantir que os direitos e necessidades das crianças pequenas sejam respeitados, além de definir objetivos comuns e partilhas de experiências.

É importante destacar que ao serem perguntados sobre quais receios sentiram antes de ingressarem na EI, 8 professores, a maioria das respostas, disseram que o principal deles era referente à relação com as famílias das crianças.

A centralidade das relações com a família nos leva a interrogar, nesta pesquisa, como os professores homens que se encontram trabalhando na EI percebem essa dimensão e, fundamentalmente, suas relações com as famílias das crianças.

A relação das famílias com as escolas, sobretudo com as/os profissionais que desenvolvem o cuidado das crianças, já é delicada devido a, por vezes frequentes, divergências de ponto de vista e perspectivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis (MARANHÃO; SARTI, 2008). O que as pesquisas têm evidenciado é que as tensões se potencializam quando estas famílias percebem que no interior destas escolas há um homem cuidando das crianças, pois a presença de deles é carregada de desconfiança e preconceito (RAMOS; XAVIER, 2010).

Para Maranhão e Sarti (2008), a confiança é construída com “o tempo”, no processo de compartilhar o cuidado. Segundo elas, é preciso ajustar expectativas e negociar diferentes concepções, valores e conhecimentos. Se houve conflitos iniciais ou posteriores entre os/as professores/as e as famílias, é preciso que eles/as procurem

compreender a motivação que causou tais conflitos, para que as primeiras impressões sejam atualizadas e a relação possa fluir, pois um conflito não resolvido pode dificultar cada vez mais a relação, e:

Como todas as relações humanas em que há compartilhamento de ações visando a um objetivo comum, a relação dos profissionais com a família se constitui gradativamente, permeada por contradições, na lida cotidiana com os cuidados e a educação das crianças. [...] As famílias diferem em sua relação cotidiana com os profissionais. Algumas seguem as regras de funcionamento sem questionar, outras reclamam (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 187-188).

Por isso o compartilhamento da educação e cuidado das crianças pequenas implica o encontro de famílias e profissionais que podem ter perspectivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis. Este compartilhamento demanda uma constante negociação entre as partes (MARANHÃO; SARTI, 2008).

Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz (2019) também discutem as questões relativas ao cuidado e educação no ambiente privado e no ambiente educacional público e questionam como ocorre a relação entre familiares e profissionais das EI. Assim como discutido por Maranhão e Sarti (2008) e por Ramos e Xavier (2010), Silva e Luz (2019) destacam que a literatura revela as tensões percebidas nas relações entre as instituições de EI e as famílias. Estas tensões percebidas na EI são diferentes das percebidas nos demais níveis da Educação Básica, especialmente por envolverem o cuidado com as crianças, sobretudo com as mais novas (SILVA; LUZ, 2019).

De acordo com Isabel de Oliveira e Silva (2014), as instituições de EI têm função de guarda das crianças pequenas e assumem uma responsabilidade; geram muitas expectativas nas famílias em relação ao cuidado e educação dos seus filhos. Esta relação, do compartilhamento de cuidado e educação das crianças pequenas entre as instituições e as famílias, demanda da escola ações que promovam segurança e confiança. Esta confiança, que é construída a partir de comunicação e acolhimento mútuos, é um aspecto central da relação entre famílias e escola (SILVA, 2014).

Observa-se que as dificuldades percebidas nas instituições de EI são, por parte, advindas dos conflitos inerentes à vida social e às relações humanas; em geral, as tensões são aumentadas por se tratar do compartilhamento do cuidado e educação de crianças pequenas. Nesta etapa da pesquisa, o professor Sílvio foi o único que respondeu que não foi bem recebido pelas famílias. Ele foi sucinto ao falar que elas não gostam de homens lidando com crianças.

Tendo em vista a especificidade das relações escola-família na Educação Infantil, buscamos compreender esse aspecto na experiência dos professores homens participantes desta pesquisa.

Sobre a percepção dos professores acerca da relação com as famílias das crianças, observamos que, apesar dos estranhamentos iniciais sentidos por alguns, o profissionalismo que demonstraram foi fundamental para que fossem acolhidos por estas famílias. A palavra “profissionalismo” foi usada pelos professores João, Rômulo e Osvaldo. A frase do Professor Osvaldo “Alguns pais no início achavam estranho, mas a partir da demonstração do meu profissionalismo, tudo ficava bem” reforça o caráter do período comprobatório (RAMOS, 2017) em que os professores homens têm que passar para serem aceitos como docentes na Educação Infantil.

Alguns professores mencionaram o perfil socioeconômico das comunidades em que se localizavam as EMEIs como facilitador do modo como as famílias os receberam:

Trabalhei numa comunidade *muito pobre*. As famílias sempre foram muito agradecidas pelo profissionalismo e acolhida aos seus filhos. (Professor Rômulo. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

Trabalhei em uma *comunidade mais carente* e as pessoas não tinham preocupação comigo. *Queriam que os filhos estivessem bem cuidados*. (Professor Paulo. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

Levando em consideração que as respostas acima foram dadas a partir da percepção dos próprios professores, de que foram bem aceitos pelas famílias por estarem em comunidades pobres ou carentes, é preciso problematizar o caráter assistencialista (CRUZ, 2001) que as instituições de Educação Infantil tiveram - sobretudo as creches comunitárias, na década de 1990 - e que ainda possam ter nos dias atuais. Justamente por permanecer uma visão de que famílias pobres seriam menos criteriosas, a formação docente precisa reforçar cada vez mais o caráter indissociável do cuidar e educar nas instituições de Educação Infantil. Contudo, faz-se necessário que novas pesquisas sejam realizadas de modo a compreender qual o sentido das percepções relatadas pelos professores investigados.

Apesar de terem dito que não houve nenhum problema na relação com as famílias, os Professores Artur e Gilson relataram casos de desconfianças: Artur relatou que considerando todo o tempo que estava como docente na EMEI, soube apenas de uma mãe que perguntou à professora regente da turma se era ele quem iria fazer as trocas

de fraldas de sua filha; Gilson também relatou o caso de uma mãe que trocou a criança de turno por não querer que ele fosse o professor da criança.

Importante destacar que na maioria dos casos de desconfianças das famílias, elas sempre procuravam outra profissional da escola para dividirem as preocupações, sejam professoras ou diretoras. Em todos os casos citados, a aceitação aconteceu a partir do respaldo dado por estas profissionais, fazendo com que as resistências fossem sendo minimizadas e desaparecessem, conforme excertos a seguir:

Não chegaram até mim muitas informações dessa natureza. Uma vez uma mãe relatou que, quando me viu, ficou preocupada ao saber que eu daria aula para os filhos dela. Com o tempo as crianças manifestaram gostar muito de mim e a mãe ficou tranquila. O fato dela ter relatado sua preocupação me fez acreditar que ela realmente confiava no meu trabalho. Dei aula para três crianças dela. Duas meninas e um menino. (Professor Mário. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário)

Eu tive receio no início porque as professoras comentavam comigo que algumas famílias perguntavam se eu era professor e se ia ficar com turmas de seus filhos, *porém as professoras tranquilizavam as famílias além da direção fazer questão de informar aos pais sobre meu trabalho e a minha dedicação com crianças*, mas depois as famílias foram se acostumando comigo e passaram a gostar de mim e do meu trabalho e sempre me respeitaram (Professor João. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

No início os pais estranhavam, mas com o tempo percebia uma maior aceitação deles. Inclusive alguns pais me indicavam para ser professor dos filhos de seus colegas. Foi natural que houvesse uma resistência no início, mas com o tempo, esta resistência foi dissipando. *Boa parte desta aceitação veio do papel da Direção. Sempre que eu iniciava com uma nova turma, os Diretores realizavam minha apresentação para os pais, falavam da minha formação e focalizava muito na minha formação acadêmica. Isso dava um certo aval para realizar minha profissão.* No entanto, ficava questionando que eles não reforçavam minhas experiências com a parte do cuidado com as crianças. (Professor Gilson. Dados do pesquisador. Questão aberta questionário. Grifo nosso)

Vale ressaltar aqui, baseado nas respostas acima, a importância do núcleo gestor e das colegas professoras serem parceiros dos docentes homens nas EMEIs. Quando a comunidade interna da escola defende a permanência desses homens na Educação Infantil, fica mais fácil demonstrar segurança para tranquilizar e convencer às famílias das crianças.

Quando perguntamos se houve algum estranhamento na relação com as famílias, por parte deles ou das famílias, 71% (10 professores) disseram que não e 29% (4 professores) que sim. Perguntamos, em caso de resposta afirmativa, quais eram estes estranhamentos e dentre as respostas, Carlos relatou que ouviu uma mãe chamá-lo de

abusador e Tadeu ouviu de algumas mães que achavam errado homem trabalhar com criança³².

Sobre o fato de uma família ter agido negativamente ao perceber sua presença na sala, o Professor Carlos disse que os estranhamentos foram desfeitos através de uma conversa entre a direção, a família e ele. Quando a mãe perguntou a outra professora se Artur iria fazer a troca de fraldas da sua filha, a colega explicou que esse trabalho não seria feito por ele e sim por uma auxiliar. É importante destacar que a resposta da colega professora resolveu a desconfiança naquele momento. Como professor na EI, era atribuição de Artur realizar as práticas de cuidado e educação na escola. Observa-se, portanto, que a questão não tem sido enfrentada no sentido da construção de novas referências sobre o trabalho de cuidar e educar como prática docente, sustentada em formação profissional e não em atributos supostamente naturais.

O Professor João afirmou que no início, uma família o olhava de um jeito diferente, mas por meio da convivência e do seu “trabalho bem-sucedido e lúdico, como sempre fez, repercutiu de forma positiva e as percepções negativas foram completamente apagadas” (JOÃO). Sobre a família achar que por ser homem poderia fazer “mal” para as crianças, Tadeu disse que os estranhamentos foram desfeitos a partir de conversas da direção com a família reforçando o seu profissionalismo e seu caráter.

Ainda sobre a fala do Professor Tadeu, de que uma das famílias demonstrou preocupação por sua presença na escola e que ele poderia fazer “mal” às crianças, alguns autores já citados abordam este assunto e afirmam que a mídia, através de programas policiais, reforça a ideia de que os homens são os protagonistas em casos de pedofilia, possíveis abusadores e, portanto, oferecem perigo às crianças (SOUSA, 2011; RAMOS, 2020); por isso, assim como afirma Peterson Silva (2014), os professores têm que lidar com o temor por parte das famílias de que eles possam submeter as crianças à violência sexual.

No próximo capítulo, apresentamos a análise das trajetórias, desafios e possibilidades da docência exercida por profissionais do sexo masculino na Educação Infantil, a partir de entrevistas realizadas com três docentes selecionados: um que trabalha na creche, um na pré-escola e um na gestão escolar.

32. Estas questões relatadas pelos Professores Carlos e Tadeu serão detalhadas posteriormente na etapa de análise das entrevistas com os professores selecionados.

5. *Três homens e suas trajetórias na Educação Infantil*

A fim de se alcançar o objetivo geral desta pesquisa, é importante considerar aspectos tais como a formação; a trajetória até a Educação Infantil e as experiências iniciais da chegada à escola; além das práticas docentes.

Se na primeira etapa da pesquisa foram aplicados questionários e analisadas as respostas dadas por 14 professores, nesta segunda etapa, selecionamos, dentre eles, três para participarem de entrevistas: um da creche, um da pré-escola e um da gestão. Utilizamos estes critérios para compreender diferentes aspectos na atuação na EMEI jogando luz sobre as especificidades quanto à faixa etária das crianças e também no que concerne à ocupação da função de gestor.

As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e maio de 2022, por meio de videoconferência: a do Professor Tadeu foi realizada em 26 de fevereiro; a do Professor Dênis em 28 de fevereiro; e a do Professor Carlos em 26 de maio. Destacamos que o intervalo entre a realização da segunda e da terceira entrevista deu-se por falta de disponibilidade de tempo do entrevistado.

Como já dissemos, esta pesquisa tem caráter qualitativo e numa pesquisa qualitativa algumas das características são a transcrição de entrevistas e os resultados apresentados através de palavras ou imagens (BOGDAN; BILKEN, 1994).

Os relatos, a seguir, apresentam elementos de experiências singulares por meio das quais procuramos evidenciar a dimensão subjetiva da inserção de homens como docentes na EI, ao mesmo tempo em que procuramos compreender o contexto relacional a partir de seus pontos de vista. Como discutido anteriormente, a docência, como atividade relacional, é marcada pela interação dos sujeitos, dimensões afetivas e complexidades, além da formação profissional, pelas formas de engajamento pessoal dos professores e professoras (CONNELL, 1985; PERRENOUD, 1993; CARVALHO, 1999; TEIXEIRA, 2007; CAMILO, 2018).

5.1. As formações, as trajetórias e as razões que levaram estes homens à EMEI

Antes de conhecermos as histórias dos docentes selecionados, cabe ressaltar, mais uma vez, que a docência na Educação Infantil é uma área predominantemente feminina e está sob uma perspectiva de divisão sexual do trabalho, onde o trabalho das mulheres está associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva

(MONTEIRO; ALTMANN, 2014); por isso a sociedade criou o discurso que legitima as professoras ou outras profissionais do sexo feminino como as únicas responsáveis pelas tarefas de cuidado infantil, a partir das características biológicas do que chama de *maternagem* (CARDOSO, 2004).

Fúlvia Rosemberg (1999) afirmou que nos últimos anos da década de 1990, viu crescer o interesse pelo tema de igualdade de responsabilidades entre os sexos na educação. Segundo ela, a associação da EI ao gênero feminino esteve vinculada à “produção humana”:

A educação infantil - tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola - é uma atividade historicamente vinculada à "produção humana" e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

Sobre a carreira docente, Michael Huberman (1992) diz que ela é um processo e não uma série de acontecimentos. Segundo ele, “para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 38). Por isso, é importante analisarmos como se deu a inserção de Tadeu, Dênis e Carlos na Educação Infantil.

5.1.1. Tadeu: o professor que ‘se encontrou’ na Educação Infantil

Quando participou da entrevista, Tadeu tinha 52 anos de idade e estava solteiro. Formado em Pedagogia desde 2003, disse que sempre quis ser professor. Ainda no curso de Pedagogia, ao fazer estágio, percebeu que não daria muito certo com “os meninos maiores”. Antes de passar no concurso para exercer a docência no município de Belo Horizonte, foi porteiro de escola e auxiliar de educação. Também teve contato com alunos de 8ª série e do Ensino Médio, “os meninos maiores” citados por ele, mas ao fazer estágio na Educação Infantil, percebeu que ali era o seu lugar.

Além de graduação em Pedagogia, Tadeu cursou cinco especializações, dentre elas, cursou Psicopedagogia. Passou no concurso em 2008 e ingressou na PBH em 2010. Os motivos que o levaram a optar por fazer um concurso na área de Educação Infantil, foram: a busca pela estabilidade, pois era professor designado, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG); o salário, apesar de, segundo ele, na

época não ser tão bom; e gostar de crianças. Para ele, trabalhar com crianças na Educação Infantil é melhor: “Criança por enquanto não te bate, não fala palavrão, não manda você tomar naquele lugar...”

Ao ingressar na EMEI trabalhou com crianças de 1 ano e, no momento da entrevista trabalhava com crianças entre 4 e 5 anos, ou seja, na pré-escola. Pela manhã, atuava como auxiliar de coordenação e à tarde como professor referência, ambos na mesma EMEI. O docente disse que por conta das especializações cursadas e por ter dois cargos na prefeitura, considera o seu salário atual na PBH bom, suficiente para o seu sustento e conquistar aquilo que deseja. Por isso, a sua única renda é como professor da Educação Infantil na PBH. Tadeu disse que já trabalhou com um colega professor homem na Educação Infantil. Segundo ele, quando entrou na EMEI havia um professor na escola, mas logo o colega passou num concurso público para trabalhar no Ensino Fundamental e saiu da escola.

Ainda sobre a experiência como professor de adolescentes, Tadeu deixou explícito que não quer voltar a dar aula para eles, por isso fala que a Educação Infantil é o seu lugar. Ao dar aula de Sociologia para o Ensino Médio, disse que se sentia muito desacatado e desrespeitado em sala de aula pelos alunos:

Era muito palavrão dentro de sala, eles xingavam muito a gente, não queriam fazer nada. Quando você dava trabalho, eles não queriam fazer. Quando você cobrava, eles te mandavam para cada lugar que você não acredita. E até um chegou a me ameaçar. Ele veio pra cima de mim e eu falei: “Meu Deus, eu vou apanhar desse menino”. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Tadeu relatou ainda caso de violência na escola com uma colega professora que foi atingida no pescoço por um aluno:

[...] teve o caso de professora que jogou o menino lá de cima, porque o menino enfiou a caneta no pescoço dela. Estou falando coisa que eu vi, não me contaram não. Uma professora de Geografia, o menino foi lá e enfiou a caneta no pescoço dela e ela jogou o menino do 2º andar, lá no pátio. [...] Então eu vendo esse negócio, a gente tendo que sair de escola escoltado pela polícia, então eu não quis mexer mais com alunos de 2º grau [Ensino Médio], de 1º grau [Ensino Fundamental]... foi quando eu fiz o concurso público [para professor na EI] e nunca mais voltei e não pretendo nunca mais, se Deus quiser, colocar o pé... (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Sobre as razões que o professor apresenta para sua preferência por trabalhar com crianças da Educação Infantil, cumpre observar que, de fato, a literatura tem registrado casos de violência no meio escolar, sobretudo em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio nas instituições públicas de ensino, onde, dentre vários fatores, se

sobressaem o medo, abstenção e adoecimento dos docentes, além de indisciplinas e desrespeitos por parte dos alunos e uso de linguagem verbal agressiva, como gritos e insultos, vindos de professores (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; GONÇALVES, 2010).

5.1.2. Dênis: de torneiro mecânico a professor de crianças

Dênis tinha 46 anos e era casado há 25 anos com uma professora que, segundo ele, o incentivou e ajudou muito a entrar na área de educação. Eles não tinham filhos. Licenciado em Matemática e Pedagogia, vem de uma família de mulheres professoras: a mãe, as tias e a irmã; e tem dois irmãos engenheiros.

Dênis contou que antes de ingressar na educação, trabalhou dez anos como torneiro mecânico e por isso a família acreditava que ele seguiria os passos dos irmãos e seria um engenheiro mecânico. Em busca de estabilidade, após fazer as duas graduações, resolveu prestar concursos para a área da educação, mas enfrentou resistências na família, inclusive com a irmã que também era da área:

A princípio [...] eu ouvi muita coisa da minha família. ‘O Dênis deveria procurar emprego de homem’. São umas coisas assim... Geralmente na família tem umas piadinhas, mas umas piadinhas que marcam a gente. ‘Como assim emprego de homem? O que é ser emprego de homem? Eu não entendo, né’ [Dênis perguntava à família]. *Minha mãe, eu percebia, que ficava meio ressentida com isso, porque meus dois irmãos são engenheiros elétricos e o Dênis, resolveu ser, além de professor de Matemática, ainda pulou para a Pedagogia e para ser professor de Educação Infantil. Foi uma certa resistência mesmo.* (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Sobre a frase: “O Dênis deveria procurar emprego de homem”, percebemos, a partir dos estudos de gênero, que as construções sociais são responsáveis por distinguir os papéis atribuídos aos homens e às mulheres (SCOTT, 1995). Alguns/mas estudiosos/as (SAYÃO, 2005; MONTEIRO; ALTMAMM, 2014; JAEGER; JACQUES, 2017; SOUZA, 2018) afirmam que os estigmas e preconceitos são originários de ideias que veem a profissão docente como eminentemente feminina; eles/as dizem que a presença dos professores homens na docência de crianças causou uma ruptura das noções e expectativas da masculinidade hegemônica, gerando desconfiâncias sobre a escolha de homens pela EI.

Dênis se formou um pouco tarde. Foi por incentivo da esposa, que estava terminando a graduação em Matemática, que resolveu também fazer o mesmo curso que ela. Nesta época, para conseguir pagar o curso, já tendo largado a carreira de torneiro mecânico, começou a trabalhar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) por meio de contratos de designação. Trabalhou como professor na rede estadual de

ensino de Minas Gerais pela manhã; como assistente escolar em Contagem (município da RMBH) à tarde; e à noite cursava a graduação em Matemática. Durante este tempo, também chegou a lecionar em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Ribeirão das Neves, também na RMBH.

Como assistente escolar em Contagem, Dênis teve contato com crianças de 6 a 8 anos de idade. Lá também teve que cuidar de uma criança com deficiência, quando, dentre outras ações, tinha que trocar suas fraldas. Mencionou que seu trabalho era reconhecido, recebendo comentários de que ele “tinha muito jeito com crianças” e isto fez com que ele pensasse em cursar Pedagogia. Concluiu a graduação em Matemática e após ter seu trabalho de cuidado reconhecido, resolveu estudar Pedagogia para, segundo ele, “aumentar o leque” e poder dar mais aulas. Ainda estudando Pedagogia, fez uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento e assim que concluiu a graduação, passou no concurso na PBH. Ao ingressar na Educação Infantil, o primeiro trabalho na EMEI foi ser professor do berçário:

Na época até brinquei com a minha esposa assim: ‘E se eu entrar na Educação Infantil e me colocarem no berçário?’. Ela disse: ‘É até bom te colocarem no berçário, porque se você der certo no berçário, a Educação Infantil pra você tá toda tranquila porque o berçário é onde todo mundo foge, tem medo. Porque além de você ter um trabalho pedagógico com os meninos, a parte didática, né, o cuidado é demais porque menino chega com febre, menino tem que trocar fralda, o tempo todo tem que avisar aos pais o café da manhã que toma, o almoço como é que foi, o cuidado é maior’. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

No excerto acima, Dênis mencionou a fala de sua esposa que se ele se desse bem no berçário, se daria bem em qualquer área da Educação Infantil, pois “todo mundo foge”. Essa fala da esposa de Dênis reforça que a prática docente na EI é complexa, sobretudo com os bebês (DUMONT-PENA, 2015). Além disso, existe um recorrente pensamento estereotipado de que a professora mulher é a única que possui habilidade, carinho e espírito maternal para cuidar, podendo exercer adequadamente a docência com as crianças pequenas (ALVES, 2012). Os professores homens sofrem preconceito por parte da comunidade escolar na esfera profissional, em relação à competência técnica, formação, experiência com o trato com os bebês e os motivos que os levaram a ingressar na carreira (AGUIAR JÚNIOR, 2017), por isso há certo desconforto por parte dos homens de se aproximarem de ações ligadas ao cuidado e à educação, com destaque ao contato direto com as crianças do sexo feminino (MONTEIRO, 2019).

Além de trabalhar como professor da EI em Belo Horizonte, Dênis também era concursado na Prefeitura de Ribeirão das Neves. Ele ingressou na PBH em 2015.

5.1.3. Carlos: de criança podada a pai e diretor de escola.

Carlos tinha 45 anos de idade, era casado e pai de dois filhos – um menino de 14 anos e uma menina de 9. É pedagogo desde 2012 e fez algumas especializações, dentre elas “Alfabetização e Letramento”; “Psicomotricidade”; e “Matemática nas séries iniciais e Educação Infantil”. Quando participou da primeira etapa da pesquisa estava como coordenador pedagógico, mas na fase das entrevistas já estava como diretor da mesma EMEI.

Contou que não foi ele quem escolheu a profissão de professor, mas a profissão quem o escolheu. Disse que foi uma criança “problemática” na escola e o fato de ter sido incompreendido e “podado” o motivou a querer ser um educador e fazer diferença na vida das crianças:

Quando a gente fala que a gente não escolhe a profissão, é a profissão que escolhe a gente, né? Eu tive um problema muito grande... [...] Sabe aquela criança problemática na escola? Eu era aquela criança problemática. E quando você começa a estudar, começa a ter uma noção do conhecimento, do estudo, da educação... Descobri que eu não era uma criança problemática; eu era uma criança que não fui bem acompanhada pelos educadores na época. Não foi problema de educadores, o problema é que às vezes não tinha orientação naquela época da criança que poderia ter uma alta habilidade e a criança era considerada como bagunceira, que não ficava quieta... [...] eu sinto que fui podado pela educação, por as professoras não terem essa visão que nós temos hoje como educadores. E isso foi um gatilho pra mim, para eu levar a Educação dessa forma, para eu tentar fazer algo para as crianças não passarem pelo o que aconteceu comigo. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

Carlos relata que se apaixonou pela educação. Antes de ingressar na PBH, chegou a ter um contrato na Prefeitura de Contagem, mas teve que sair da área de educação em busca de um salário melhor, passando a ganhar quatro vezes mais do que recebia como professor. Relatou que no período em que esteve afastado da educação, havia um pensamento recorrente: “Carlos, está faltando alguma coisa pra você!”. E resolveu cursar Pedagogia. Depois de formado, dedicou-se a estudar para concursos e chegou na PBH em 2013.

Ainda no estágio obrigatório do curso de Pedagogia, sabia da possibilidade de trabalhar na EI ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e mesmo sabendo que professor nos anos iniciais recebia um salário melhor, na época, preferiu trabalhar na EI, pois a irmã trabalhava na área, falava com ele sobre o desenvolvimento das

crianças e isso fez com que se apaixonasse. Carlos afirmou ter paixão pela EI, mas reconhece que a educação ainda é uma área muito desvalorizada em nosso país.

5.1.4. Formação e escolhas profissionais: semelhanças, diferenças e intersecções

Ao observarmos as trajetórias dos três professores que apresentamos nos subtópicos acima, foi possível identificar diferentes realidades e histórias sobre os processos de formação e inserção na área da Educação Infantil. O objetivo aqui é compreender quem são os sujeitos pesquisados. Para tanto, apresentamos o quadro 2 a seguir com a síntese dos elementos que discutiremos posteriormente.

Quadro 2 - Síntese de informações gerais, da formação e da trajetória dos docentes pesquisados.

Formação Acadêmica	Tadeu: Pedagogia
	Dênis: Matemática e Pedagogia
	Carlos: Pedagogia
Idade	Tadeu: 52 anos
	Dênis: 46 anos
	Carlos: 45 anos
Estado civil	Tadeu: Solteiro
	Dênis: Casado
	Carlos: Casado
Possui filhos	Tadeu: Não
	Dênis: Não
	Carlos: Sim (2 filhos)
Trabalhos anteriores à Educação Infantil	Tadeu: Porteiro de escola; auxiliar de educação; professor designado rede estadual MG anos finais Ensino Fundamental; professor de Sociologia designado rede estadual MG Ensino Médio
	Dênis: Torneiro mecânico; professor rede estadual MG; assistente escolar em Contagem; professor Educação de Jovens e Adultos em Ribeirão das Neves
	Carlos: Professor em Contagem
Número de EMEIs em que atuou	Tadeu: 3
	Dênis: 1*
	Carlos: 2
Atuação na EMEI atual	Tadeu: Auxiliar de coordenação pela manhã e professores de crianças de 4 e 5 anos à tarde
	Dênis: Professor crianças de 3 anos
	Carlos: Diretor

Nota: *Dênis trabalhava em EMEI, mas teve que ir para uma Escola Municipal de Ensino Fundamental
Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor.

Dênis e Carlos tiveram em suas escolhas profissionais influências de pessoas da família. Dênis largou a profissão de torneiro mecânico e resolveu fazer Matemática, o mesmo curso da esposa; Carlos, após terminar o curso de Pedagogia, mesmo sabendo que o salário seria menor, a partir da experiência da irmã, optou pela Educação Infantil. Destacamos que a escolha da profissão não parte apenas de uma decisão pessoal,

mas está ligada a vários fatores, dentre eles as condições sociais e culturais da família (FURLANI, 1998).

Antes de ingressarem na Educação Infantil, os três professores já tinham experiências na área de educação e todos eles sem vínculos de estabilidade. Segundo suas respostas, um dos motivos para escolherem prestar concurso público para docência na EI foi a busca por estabilidade profissional e no emprego. Outro motivo também citado pelos três professores foi gostar de crianças. Estudiosos da área de educação afirmam que o forte envolvimento afetivo com as crianças é fonte de gratificação, prazer e realização para professores e professoras, além de motivo para que eles permaneçam e busquem melhores condições de trabalho nas instituições de educação (CARVALHO, 1999; VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Além da busca por estabilidade e gostar de criança, outros motivos foram importantes para os docentes escolherem a Educação Infantil. Tadeu teve experiências negativas quando foi professor de adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. Segundo ele, os alunos não tinham respeito pelos professores. Já Carlos relatou que a sua experiência negativa enquanto criança na escola, de ser “podado” e não compreendido pelas professoras, o motivou a fazer diferença na educação de outras crianças que possivelmente venham a ser incompreendidas na Educação Infantil. António Nóvoa (1995) afirma que a formação docente se mobiliza não somente a partir da dimensão pedagógica, mas a partir da produção de saberes, criação de redes entre os sujeitos da educação, assumindo um processo interativo e dinâmico.

5.1.5. Experiências iniciais ao chegarem à Educação Infantil e os desafios no caminho

Na primeira parte da pesquisa, após a aplicação dos questionários com os 14 professores homens, analisando as respostas, 6 deles disseram ter sentido alguma dificuldade ao ingressar na Educação Infantil. Já na primeira parte da pesquisa, ao responder o questionário, Tadeu disse que não teve dificuldade ao ingressar na EI e que foi bem recebido pela diretora e pelas colegas professoras. No entanto, ao participar da entrevista, disse que ouviu comentários de alguns pais que supunham que ele iria “fazer mal” para as crianças:

Falavam assim: ‘Mas ele é homem, né... vai trabalhar na EI. O fato dele ser homem já significa que ele vai fazer mal para as crianças...’ Essas coisas

assim. Mas depois com o tempo isso foi apagando. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Dênis percebeu um estranhamento já no processo de contratação e posse e também durante a realização do exame admissional. Para ser contratado, precisava apresentar um diploma de licenciatura em Pedagogia; algumas mulheres que estavam na fila não tiveram a sua documentação aceita por terem cursado bacharelado em Pedagogia e não possuírem a habilitação para trabalhar na EI e questionaram a sua presença no processo.

A surpresa das pessoas ao verem Dênis na fila para entregar os documentos para a posse no cargo de docente da EI e durante a realização do exame admissional, reforça a presença da ideia de que a docência da EI é uma profissão exclusivamente feminina, pois envolve cuidado de bebês e crianças pequenas, sendo esta tarefa ligada à *maternagem* (CARDOSO, 2004; HENTGES, 2015). Há, portanto, a ideia de que somente as mulheres, por serem afetivas e cuidadoras, possam exercê-la (CARVALHO, 1999).

Além das dificuldades mencionadas acima, o início de Dênis na Educação Infantil foi um pouco diferente, pois passou no concurso e foi lotado numa EMEI que ainda estava tendo a sua construção finalizada. A SMED-BH deu duas opções para aguardar o término da obra: ir para uma escola de Ensino Fundamental do bairro ou ir para uma EMEI de um bairro vizinho. Ele preferiu ir para a EMEI, pois, segundo ele, seria uma oportunidade de aprender na prática a docência na Educação Infantil. Assim que a EMEI nova ficou pronta, já na primeira reunião de equipe, a diretora pediu para que as colegas professoras tomassem cuidado com as “piadinhas”, pois agora tinha um homem na EMEI. As colegas também pediram que toda vez que ele fosse entrar na sala de professores batesse na porta, pois elas podiam estar falando alguma coisa que ele não pudesse ouvir. Os relatos do professor reforçam a ideia de que a sua presença na escola causou desconfianças e estranhamentos. As relações sociais no interior das escolas são complexas e muitas vezes os professores homens têm dificuldades de serem aceitos (MARANHÃO; SARTI, 2008; RAMOS; XAVIER, 2010; CAMILO, 2018).

Já o professor Tadeu, ao ingressar na EMEI, assumiu a turma de crianças de 1 ano; Dênis e Carlos foram para o berçário, como professor regente e professor de apoio, respectivamente.

Dênis atuou no berçário durante 3 anos e em relação ao cuidado de bebês, disse que não teve dificuldade, pois sua esposa o orientou bastante. Nota-se aqui uma legitimidade da esposa em orientá-lo para as práticas de cuidado, pois as atividades que envolvem cuidados, sobretudo na Educação Infantil, são comumente desempenhadas por mulheres e a sociedade entende a mulher como mais preparada para exercer a docência na EI (GOMIDES, 2014; DUMONT-PENA, 2015).

Carlos disse que as colegas professoras e a direção da escola perguntaram se ele tinha experiência nos cuidados e higienização das crianças. Ele respondeu que sim, pois tinha dois filhos, inclusive a mais nova com 2 anos de idade. Segundo ele, o fato de ser pai o ajudou na experiência inicial na EMEI.

Importante destacar, a partir dos relatos acima, que nenhum professor citou a formação inicial como referência nas tarefas de cuidado. Inclusive, Tadeu relatou que a formação inicial não ensina as práticas de cuidado (ver item 5.2.2, à frente). Alguns autores afirmam que a formação docente é apenas introdutória e não prepara os docentes a lidarem com as diversas tarefas da docência e nem com as emoções e conflitos impostos pelas relações dentro das instituições de educação. Para eles, os profissionais aprendem o ofício sozinhos, na prática (PERRENOUD, 1993; LUCKE, 1996; CARVALHO, 1999).

Como já dissemos anteriormente, Dênis passou no concurso e foi designado para trabalhar em um bairro em que a EMEI estava em fase final de construção. Aguardando a EMEI ficar pronta, foi convidado a passar dois meses numa escola de um bairro vizinho, acompanhando como era o trabalho na Educação Infantil, mas sem vínculos com esta escola. Consideramos, portanto, a partir da própria percepção do entrevistado, que a sua primeira EMEI foi a que estava sendo construída quando passou no concurso, na qual permaneceu durante 7 anos. Quando ele respondeu ao questionário *online*, disse que só havia trabalhado em uma EMEI desde o seu ingresso na PBH. Já na entrevista, ele nos contou que já não estava mais lá e sim numa escola de Ensino Fundamental que oferecia turmas de Educação Infantil. A princípio, disse que mudou de escola por conta de excedência³³, mas no decorrer da conversa revelou

33. Segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), os professores são colocados em excedência quando são tirados do quadro de sua escola de origem e passam a trabalhar de forma volante, sem um cargo específico em uma escola. Disponível em: <https://sindrede.org.br/professoras-da-educacao-infantil-protestam-contra-aumento-inexplicavel-de-excedencias/>

o real motivo da sua saída da EMEI. Após quase dois anos de pandemia de Covid-19, as escolas tiveram que fechar. No final do ano de 2021, após a queda de contágios e mortes, a PBH solicitou que os professores voltassem às atividades e foi neste retorno que tudo aconteceu, conforme trecho do depoimento a seguir:

É... Foi uma questão de excedência, mas foi uma questão de um problema que eu passei lá na EMEI. A EMEI, a comunidade é muito assim dominada pelo tráfico e muito pesada... Eu estava dando aula... Vou te contar rapidamente só pra você entender porque eu saí de lá. A questão que eu que pedi pra sair... É... eu presenciei um assassinato. De dentro da minha sala. Mas não foi um assassinato qualquer. O que eu presenciei? Da minha janela, é muito rente [próximo] à grade... Os traficantes fizeram aquilo que chamam de tribunal, fizeram este tribunal e colocaram dois lá e bateram muito neles... E eu dando aula pra minha aluna, nem percebi a movimentação, achei que a movimentação era de menino brincando, mas na hora que eu vi um moço, até muito parecido comigo, branco e careca no meio daquela meninada... Comecei a achar estranho. Daí a pouco eu só escuto os tiros... Mataram um e o outro saiu correndo. Nesse negócio de tribunal. Isso me abalou muito na época. Me abalou muito porque depois veio 'mil' helicópteros, veio helicóptero da polícia... A diretora esqueceu que estava na sala, no canto, com uma aluna só. E esse esquecimento dela fez o que? Eu tive que sair correndo, abaixado, com minha aluna na hora que começou os tiros... Aí foi aquela coisa toda... Depois eu não segurei muito a barra. Tive que procurar um psiquiatra, fiz um tratamento de uns 3 meses tomando remédio... e eu falei com a SMED-BH que não tinha condições de voltar, pelo que tinha acontecido, e pedi para eles me transferirem. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

O caso de assassinato mencionado pelo Professor Dênis, que o fez pedir para sair da EMEI e ir para uma escola de Ensino Fundamental com turmas de EI, fugiu um pouco do roteiro da entrevista, mas por ser um fato relevante na sua trajetória, aprofundamos um pouco mais esta questão. Após tantos anos numa mesma EMEI, onde os desafios iniciais haviam sido enfrentados e ele já estava integrado e bem aceito por toda a comunidade, buscamos compreender como ele estava naquele momento da entrevista, como a comunidade escolar recebeu a notícia da sua saída e como foi a sua chegada à nova escola. Transcreveremos a seguir as perguntas e respostas, na íntegra:

Pesquisador: E como você está hoje? Está bem?

Dênis: Hoje eu estou bem, graças a Deus!

Pesquisador: E como a equipe recebeu essa notícia de que você não queria, até por questões de saúde, continuar lá (na EMEI)?

Dênis: Ficaram muito tristes! O grupo todo ficou muito triste porque a minha coordenadora mesmo, era amiga, vinha aqui em casa, né? Tinha uma relação muito próxima. Ela falou: "Dênis, eu nunca imaginava que você ia sair". E outra coisa da maneira que foi, uma coisa que nem a escola, nem eu, podemos dominar, né? Porque é uma situação em volta da escola. Porque lá passa por esse problema mesmo do tráfico, que é muito perigoso mesmo. É um ambiente muito perigoso! Elas ficaram muito tristes de eu ter saído, mas eu falei que não ia dar conta de voltar pra lá mais não.

Pesquisador: Dênis, você responde se quiser... Mas você saiu pelo trauma de ter visto [o assassinato], o que já é uma coisa muito grave, ou por medo de ser marcado pelo tráfico?

Dênis: Isso. O problema todo é porque... *Além do trauma, eu tive um pequeno problema porque eles me viram.* Tudo que eles fizeram eles me viram. E no outro dia... Isso foi numa quinta. Na sexta-feira eu fui trabalhar... Na quinta-feira eu tive uma crise de choro, fiquei abalado lá na escola. A diretora quase não queria deixar eu ir embora dirigindo. Na sexta-feira eu fui... *os mesmos traficantes que tinham matado o cara, eles estavam na cerca e eu cismeiei que estavam olhando pra mim. [...] Foi na época que eu procurei o psiquiatra, a gente começou o tratamento e ele fez um relatório no final do tratamento, que não tinha condições de eu voltar.* (Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Este caso de violência relatado pelo Professor Dênis, aparenta não ser um caso isolado, pois a PBH, através da SMED-BH, lançou o documento “Escola: Lugar de Proteção Guia de Orientações e Encaminhamentos” (BELO HORIZONTE, 2019b):

Para dar conta dos desafios da convivência escolar, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) apoia-se no Plano de Segurança Escolar (PLaSE) para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), lançado em 2014, cujo objetivo principal é a melhoria do Clima Escolar, por meio de diversas ações nele previstas. Esclarecemos que esse Plano utiliza, no seu marco referencial, dentre outros, o conceito de Clima Escolar, procurando compreender como cada escola vivencia as dimensões de pertencimento ou segurança escolar, de indisciplina e incivilidade, de violência e violação.

Fazem parte das ações e programas da SMED o trabalho contínuo de replanejamento e monitoramento dessas ações, bem como a formação continuada dos profissionais da escola e da comunidade escolar, visando a qualificar o uso do diálogo como ferramenta importante não só para a resolução de conflitos, como também para o fortalecimento dos laços sociais entre os sujeitos da escola - estudantes, professores, direção, coordenadores pedagógicos, familiares, funcionários e outros. Isso porque a efetivação do princípio de Gestão Democrática na Escola, dentre outros princípios educacionais, orientam-nos na construção da política educacional. Conforme o PLaSE, são eixos de intervenção para a melhoria do Clima Escolar: 1 - Convivência Escolar; 2 - Segurança em Ambiente Escolar; 3 - Ocorrências Graves; 4 - Gestão Democrática e Intersetorialidade (BELO HORIZONTE, 2019b, p. 4).

Ainda segundo o Guia (BELO HORIZONTE, 2019b, p. 45), “eventualmente, algumas situações nas imediações da escola podem influenciar no clima escolar, tais como: acidentes diversos; tensionamentos na região, devido à violência urbana (toque de recolher); manifestações; passeatas; interdição do trânsito, dentre outros”. Gonçalves e Sposito (2002) também destacam que a violência nas escolas não é um fenômeno novo, menos ainda dissociado do contexto social. Os fenômenos locais e globais, que acontecem fora da escola, influenciam o clima escolar. Inês Teixeira (2007) também reflete sobre como os fenômenos externos à escola, sobretudo a desigualdade social, influenciam as relações dentro dela:

Neste particular, destacam-se os problemas oriundos das desigualdades sociais que se refletem nas desigualdades escolares e no desempenho escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Destacam-se, também, pelas suas repercussões na escola, a questão do consumismo e da violência, em

todas as suas formas, ao lado de outros problemas oriundos dos novos ordenamentos da vida social e dos processos produtivos, entre eles as novas configurações da família (TEIXEIRA, 2007, p. 437).

Dênis passou por diversos desafios ao chegar e para permanecer na Educação Infantil. Depois de sete anos e ter se consolidado na EMEI, teve que mudar de escola, mudar de bairro, pois presenciou, da janela da sala de aula, um assassinato que o abalou e o obrigou a fugir de lá por medo da violência presente nos arredores da comunidade.

Já Carlos afirmou que um dos desafios de se manter na EI são as dobras de turnos que ele sempre precisou realizar para ter um salário melhor. Segundo ele, esse é um dos motivos que causa estresse e problemas mentais nos professores e professoras, fazendo com que recorram às licenças médicas. Posteriormente, a partir da sua percepção, veremos numa fala do Professor Tadeu que a questão salarial é um dos fatores que influenciam o pequeno número de homens na docência na Educação Infantil.

Outro desafio enfrentado por Carlos foi percebido logo que passou no concurso. Ele foi chamado pela SMED-BH para escolher uma EMEI e escolheu uma escola que ficava próximo a sua casa. Ao chegar à escola, a diretora que o recebeu fez uma pergunta que o deixou extremamente magoado fazendo com que ele não quisesse ficar lá:

[...] a primeira pergunta, infelizmente, que a diretora fez foi: 'Você é homem?' Eu falei assim: 'Sou homem. Por quê?'. 'Ah não, só queria saber se você é homem' [a diretora falou]. Nisso, me deu uma repulsa tão grande na escola que eu virei às costas e voltei para trás. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

Diante do relato, Carlos acreditou que, na verdade, o que a diretora queria ter perguntado era sobre a sua sexualidade, se ele era homossexual. Ele relatou que soube de vários casos de preconceitos relacionados à orientação sexual de colegas. Assim como em outras pesquisas, que tratam sobre pedofilia e abusos contra as crianças relacionados à presença dos professores homens na EI (SOUSA, 2011; SILVA, 2014; RAMOS, 2020; BAHLS, 2021; SOUZA, 2021), Carlos relatou o caso de um colega que teve, pela comunidade escolar, a sua homossexualidade associada ao motivo para ser um possível abusador de crianças. Diante da pergunta feita pela diretora, Carlos recorreu à SMED-BH para solicitar a mudança de escola. Assim, teve que sair de uma escola próxima a sua casa para outra distante. Carlos ficou chateado com a desconfiança e possível preconceito da diretora; ele acredita que sexualidade não define o caráter da pessoa. Tais desconfianças se assentam na

heteronormatividade que leva a construção de um imaginário preconceituoso e discriminatório com os que não correspondem a esse padrão socialmente imposto.

Ressaltamos que é natural que, quando um/a profissional chegue à instituição, algumas perguntas devam ser feitas. Waldinei Ferreira (2017), em sua dissertação, afirma que uma das primeiras questões que a direção da escola procura sondar sobre a vida dos profissionais é sobre a idade, se são casados, se possuem filhos ou se já tiveram ou têm experiência de cuidado com crianças pequenas. Segundo ele, talvez estas perguntas sirvam para traçar o perfil dos docentes e direcioná-los para as turmas que melhor se adequem às suas experiências. O que aconteceu no caso do Professor Carlos foi uma pergunta, digamos, inapropriada ou mal direcionada.

É comum os professores homens terem sua sexualidade tratada com desconfiança e sofrerem preconceito na esfera pessoal por conta da sua orientação sexual, pois a presença de um profissional homossexual na escola causa medo por parte das famílias, que o associa a abusos sexuais contra as crianças (MONTEIRO; ALTMAN, 2014; AGUIAR JÚNIOR; 2017; RAMOS, 2020), mas é importante destacar, mais uma vez, que apesar destes professores estarem rompendo barreiras numa área predominantemente feminina, é necessário que estas inserções aconteçam cada vez mais para quebrar os estereótipos de gênero que existem no interior das instituições de Educação Infantil. Não se trata de tomar o lugar que foi constituído historicamente a partir das lutas das mulheres (VIEIRA, 1986; CERISARA, 2002), mas mostrar que é possível oferecer às crianças um espaço mais diverso onde os homens também possam dar a sua contribuição.

Ainda sobre os desafios mencionados por Carlos, relativos à necessidade de trabalhar em dois turnos na escola para complementar a renda e sobre a pergunta da diretora sobre a sua sexualidade, Hentges (2015), em sua pesquisa, percebeu que dentre os fatores que fazem os homens se afastarem da docência na EI são os baixos salários e as suspeições acerca da sua sexualidade. Monteiro e Altmann (2014) afirmam que quanto menor a idade das crianças, menor a presença de homens na docência e menor a remuneração.

Como já dissemos, no último censo escolar, de 2021, tínhamos apenas 204 homens em toda a Educação Infantil de Belo Horizonte, somando os docentes da RME/BH (EMEI, turmas de EI nas Escolas de Ensino Fundamental e rede conveniada) e das

escolas privadas; e apenas 22 nas EMElS (Inep, 2022; GINED/SMED-BH, 2021). Diante destes números, quais serão os motivos deste pequeno número de professores homens nas escolas públicas de BH, a partir da percepção dos entrevistados? O Professor Tadeu atribui o número pequeno de professores à questão salarial:

Olha, acho que o baixo salário, embora eu receba bem, igual eu te falei, eu trabalho há muitos anos então eu tenho 5 cursos de pós-graduação. Tenho quinquênio, né? 3 quinquênios, então isso tudo já melhora o salário. Para quem tá entrando na Rede agora, o salário não é um atrativo. Então acho que isso. [...] Para quem está entrando agora e é pai de família com esse salário, para quem tá entrando, acho complicado. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Dênis acredita que falta, ainda na formação docente, mostrar aos homens as possibilidades de trabalho na Pedagogia. Ele disse que, muitas vezes, os homens que se tornam pedagogos só vislumbram a área de gestão:

Eu acho que é porque os homens são mais voltados pra licenciaturas de áreas específicas. A minha, por exemplo, a primeira licenciatura foi Matemática. Já falei com muito colega meu professor de História, por exemplo: 'Faz uma segunda licenciatura, cara. Você aumenta o seu leque de oportunidade de dar aula. Quem sabe você vem até para a Educação infantil? [...] Com a sua visão de historiador, você pode até fazer um projeto em relação à história de museu com as crianças pequenas. Elas têm necessidade dessas áreas tanto quanto os grandes'. [...]
E quando faz Pedagogia... só presta concurso se for para a área de supervisão. Então eu percebo que os meus colegas homens quando fazem Pedagogia, não pensam em dar aula, pensam na parte de supervisão... de trabalhar como supervisor. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Alguns pesquisadores afirmam que os cargos de gestão estão mais ligados ao padrão da *masculinidade hegemônica* (NUNES, 2013; GOMIDES, 2014; MONTEIRO, 2019), por isso muitos homens pedagogos pensam em migrar para esta área específica dentro da Pedagogia.

Carlos também acredita que falta uma divulgação das possibilidades de atuação da Pedagogia, a fim de aumentar a visibilidade acerca das práticas docentes de professores homens na EI e mostrar que a sala de aula também é lugar do homem e não só as atividades de gestão: "Acho que falta realmente mostrar, que [...] a Pedagogia, ela é feita para todos. Falta muito isso ainda".

Através das falas dos professores, o pequeno número de docentes homens na EI de Belo Horizonte é reflexo dos baixos salários e da falta de divulgação das possibilidades docentes. Para que haja maior participação de homens, eles acreditam que é preciso ter mais divulgação da presença deles por parte da SMED-BH e também investimento

na formação docente nos cursos de Pedagogia, mostrando que a área da EI também é um campo de atuação para homens.

5.2. As relações com a comunidade escolar

5.2.1. Relação com o Núcleo gestor e com as colegas professoras

Como disse Marília Pinto de Carvalho (1999), as relações humanas são um turbilhão de emoções. As relações dentro das instituições de educação são complexas, pois envolvem diversos sentimentos, disputas, sutilezas, cuidado mútuo de si e do outro, emoções e conflitos (PERRENOUD, 1993; CARVALHO, 1999; CAMILO, 2018).

Todos os 14 professores que participaram da primeira etapa da pesquisa disseram que foram bem recebidos pelo núcleo gestor da escola e 11 que foram bem recebidos pelas colegas professoras. Como a etapa dos questionários era de perguntas objetivas, a seguir vamos aprofundar as questões acerca destas relações com os três professores selecionados.

Sobre a relação com o núcleo gestor da escola em que estavam durante a realização das entrevistas, os três professores disseram que não tiveram problemas; pelo contrário, todos disseram que se davam muito bem com a equipe. Tadeu, além de ser professor pela manhã, estava como auxiliar de coordenação à tarde; e Carlos, inclusive estava como diretor da EMEI. Ambos faziam, portanto, parte da equipe do núcleo gestor de suas respectivas escolas.

Tanto Tadeu quanto Carlos destacaram, nas falas a seguir, a importância da direção da escola defendendo a permanência deles na escola enquanto docentes e protegendo-os de críticas por parte das famílias:

E numa reunião de família, a diretora reforçou bem que o professor Carlos estava ali como servidor e era um bom professor, porque trabalhava e mostrava trabalho... (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

A diretora chamou [todas as famílias] no primeiro dia de aula e falou: 'Esse aqui é o Tadeu, ele está na rede há tanto tempo [falou a quantidade de tempo que ele estava na RME/BH]'. Me apresentou na escola: 'Ele vai trabalhar com a gente aqui'. [...] Quando tem um trabalho da direção, que diz: 'Esse é o professor Tadeu, ele está chegando agora, ele vai trabalhar com a gente aqui, ele trabalhava em outra EMEI, está na prefeitura há tantos anos...'. O ruim é quando chega uma pessoa lá, coloca ela lá... 'Quem é esse? O que ele tá fazendo aí?' [Tadeu imita os questionamentos que possam surgir]. Isso é que é complicado.

Uma vez, uma mãe foi lá na escola para falar que não queria que eu desse banho na menina. A diretora disse: 'Mas ele está com sua menina desde o berçário...'. Mas aí ela falou: 'Mas agora ela está com 2 anos, agora é a hora dele fazer as coisas, que ela está bonitinha'.

A diretora falou: 'Ele é professor, ele é concursado'. Mostrou as normas. 'Entre as atribuições do professor está cuidado, dar banho, trocar fraldas... se a senhora não quiser, a transferência da sua filha está aqui. A senhora assina'. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Assim como na primeira parte da pesquisa com a análise dos questionários, aqui também ficou evidente o papel da direção das EMEIs na adaptação dos professores junto à comunidade escolar por meio do apoio e na mediação de conflitos, especialmente reforçando junto às famílias o profissionalismo deles. Destacamos que há, portanto, a necessidade de um debate mais amplo no âmbito da construção do Projeto Político Pedagógico da instituição para que as intervenções e mediações de conflitos não sejam apenas pontuais, mas que proporcionem processos reflexivos junto à comunidade escolar que resultem em transformações de concepções.

Sobre a relação com as colegas professoras, Tadeu disse que foi bem recebido pelas colegas em todas as EMEIs por onde passou e nunca teve nenhum tipo de problema com elas, sempre recebendo carinho e atenção delas. Inicialmente, Dênis disse que foi acolhido pelas colegas, mas à medida que a entrevista avançou, relatou alguns casos que mostraram as dificuldades enfrentadas. Primeiramente, houve o caso das colegas que pediram que ele batesse na porta antes de entrar, para que ele não ouvisse as suas conversas; segundo, o caso da colega professora do relato abaixo, que demonstrou estranhamento por ele ser professor do berçário. Segundo ele, a maior dificuldade percebida foi na relação com as colegas, mas depois de mais ou menos 1 ano em que estava na EMEI, elas se acostumaram com ele:

O questionamento maior não foi nem da direção, não foi da coordenação e nem dos pais... Foi de colegas. Colega minha falava assim: '*Se fosse filha minha, Dênis, eu ia achar estranho. Nossa, um homem... eu ia querer saber o porquê. Não tinha mulher pra assumir o berçário?*'. E eu disse: 'Ué, mas precisa ser mulher? Eu não sou professor? Eu não tenho o mesmo concurso? Não tenho a mesma capacidade?'. *Então na época, a resistência, pelo que eu via, era mais das colegas, o que eu achava um absurdo. [...] mas era tipo assim: 'Se fosse filha minha, Dênis, e você fosse seu professor eu ia querer saber mais da sua vida'*. E eu falava assim: 'Normal, você tem que saber a vida. E se fosse uma professora? Você não conhece ninguém... Não ia ter que saber da vida das outras também não?'. '*Ah, não, Dênis, porque é homem, né? A gente ouve falar tanta coisa...*' [colegas professoras]. '*Tanta coisa como?*' [Dênis perguntava]. '*Eles levam logo pro lado sexual, né? Essa coisa do abuso... Percebo que o maior medo das minhas colegas é no sentido assim...*' [...] Falei: 'Gente, mas isso é pesado, hein! *Então eu vou ter que provar pra vocês... Pode ficar tranquila que eu vou ter que provar que a minha pessoa, o meu caráter não leva a isso*'. Mas eram esses tipos de coisinhas mesmo, no início. Porque depois, com mais ou menos 1 ano e meio depois disso acabou. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Os trechos “*Se fosse filha minha, Dênis, e você fosse seu professor eu ia querer saber mais da sua vida*”. “*Ah, não, Dênis, porque é homem, né? A gente ouve falar tanta coisa...*”. “*Eles levam logo para o lado sexual, né? Essa coisa do abuso... Percebo que o maior medo das minhas colegas é no sentido assim... [...] Mas era de abuso, que o homem que estava indo para o berçário, por exemplo, poderia ser um abusador querendo ficar perto de criancinha*” mostraram a preocupação das colegas professoras com a presença do Professor Dênis na escola, desde pedirem para que ele batesse na porta antes de entrar para não ouvir as conversas, até dizerem que se ele fosse professor de suas filhas precisariam saber mais sobre a sua vida, por medo de abusos. Como já dissemos, as desconfianças pela presença dos professores homens nas EMEIs e a associação a casos de pedofilia é bastante comum (SOUSA, 2011; RAMOS 2011; SILVA, 2014; RAMOS, 2020). Eles sofrem preconceito por parte da comunidade escolar tanto na esfera pessoal como na profissional (AGUIAR JÚNIOR, 2017). Ressaltamos aqui que a associação da presença dos homens com pedofilia não acontece de forma gratuita. Apesar de não significar que todo homem seja pedófilo, de fato, pesquisas apontam (ver referência 20) que mais de 80% dos casos de pedofilia são cometidos por homens.

O trecho “*Então eu vou ter que provar para vocês... Pode ficar tranquila que eu vou ter que provar que a minha pessoa, o meu caráter, não leva a isso*” reforça a ideia de que os homens na Educação Infantil precisam passar por um período comprobatório, tendo que passar pelo crivo e pela vigilância dos adultos para mostrar que são capazes de exercer as suas tarefas no exercício da docência, especialmente as ligadas aos cuidados corporais das crianças; e que são dignos de confiança para, assim, serem aceitos (RAMOS, 2011; 2017). Segundo Dênis, as desconfianças das professoras passaram, especialmente depois que elas conhecerem a sua esposa, pois ele a levou na primeira festa que aconteceu na escola. Ele afirmou, ainda, que no início ia trabalhar de carro e nenhuma colega pedia carona a ele. Dois anos após, uma colega perguntou por onde ele passava e pediu-lhe carona:

‘Tem dois anos que eu trabalho aqui, agora que você quer saber o meu caminho?’ [Dênis]. [...] ‘Ah não, Dênis, porque a gente não te conhecia, né. Sei lá’ [colega].

‘Você achou que eu ia fazer o que com você? Abusar no meio do caminho?’ [Dênis].

A partir daí o meu carro encheu de gente, de carona. [...] Foi um caso assim interessante. No início, eu era o único que não dava carona, não porque eu não [quisesse], mas porque ninguém pedia. Porque elas tinham receio, segundo elas. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

Uma colega também não aceitou a presença de Carlos na segunda EMEI em que trabalhou. Depois de um tempo, ela pediu desculpas, reconhecendo o seu erro perante a comunidade escolar:

[Uma colega professora] ela não aceitava homem na Educação Infantil e eu fui professor do filho dela; o filho dela estudava na escola. *Quando ela descobriu que eu ia ser professor do filho dela, eu fiquei sabendo depois, ela pediu à direção para o filho dela não ficar na minha sala.* E a diretora falou: 'Ele vai ficar na sala. É por sorteio, ele vai ficar na sala do Carlos sim e você vai entender o porquê'. Numa reunião de pais, no meio do ano, no mês de julho, no meio da reunião ela [a colega professora] pediu licença a todo mundo, levantou e falou que ela tinha um receio muito grande no início do ano por eu dar aula ao filho dela. Mas naquele momento ela estava descobrindo que tudo que ela pensava contra, mudou. E ela me pediu desculpas na frente de todos os pais. Eu achei muito bacana da parte dela. Depois eu sentei com ela num outro momento, fora da reunião, e ela me falou: '*Carlos, me desculpa! Sempre fiz um movimento contra você na escola e hoje eu vejo que eu estava muito errada*'. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

É importante destacar, no relato acima do Professor Carlos, que, apesar dessa etapa da Educação Básica ser uma área majoritariamente feminina e a presença dos homens representar um rompimento da barreira de gênero (RAMOS, 2011; 2017; MONTEIRO; ALTMANN, 2014), as possibilidades de mudança e desconstruções de estereótipos por parte das outras profissionais e das famílias só ocorrem a partir da presença deles e convivência nas instituições de Educação Infantil.

5.2.2. Relação com as Crianças e as práticas de cuidado e educação

As crianças, a todo o momento, constroem novos olhares diante do estranho, do novo, do desconhecido, criam hipóteses, sem medo, e estão abertas para as descobertas. Elas são inventivas, criativas, surpreendentes, transgressoras, produtoras de culturas infantis (SILVA, 2014, p. 70).

A partir da citação acima, Peterson Silva (2014) deixa claro que as crianças são capazes de ver o “estranho” com outros olhares, não se atendo aos preconceitos, mas sim às possibilidades de novas descobertas. Na primeira etapa da pesquisa, todos os 14 professores disseram ter sido bem recebidos pelas crianças. Nesta segunda etapa, os três professores selecionados, também reafirmaram que foram aceitos pelas crianças. Abordaremos neste tópico a relação deles com as crianças; a questão do cuidado e da higiene delas.

Sobre a relação com as crianças, Tadeu disse que elas o receberam muito bem e no início acharam diferente ter um professor homem na escola. Segundo ele, a presença de um professor homem na escola faz toda a diferença para as crianças, pois:

Às vezes muitas crianças não tem pai dentro de casa ou referência de pai. [...] Percebo que eles se apegam muito a mim. Teve uma menina que me chamava

de papai. [...] Eu percebo muito isso, muito essa carência das crianças pelo fato de eu ser homem. *Acho que deveria ter mais homens na EI, não que vá suprir a necessidade disso que é obrigação [das famílias], mas faz muita falta como referência [...] porque a gente não sabe como é dentro de casa, né? Às vezes não tem pai, as vezes é uma situação complicada.* Então eu acho que é muito importante a figura masculina dentro de uma escola. Embora seja uma maioria de mulheres, acredito que a presença masculina faz muita diferença. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Como já apresentado anteriormente, algumas pesquisas mostram que a importância da presença de homens na Educação Infantil é recorrentemente defendida com o argumento de que muitas crianças não têm uma referência masculina em casa (MENDONÇA, 2016; RAMOS, 2020). Consideramos importante, no entanto, argumentar que os motivos ultrapassam essa possível circunstância da ausência masculina na família. A presença dos homens como docentes na EI proporciona diversidade e transformação de papéis de gênero em relação ao cuidado e à docência de bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

José Edilmar de Sousa (2015), ao analisar a presença de docentes homens numa instituição de Educação Infantil e a percepção das crianças sobre a atuação desses professores, percebeu que para elas não importava se tinham uma professora ou um professor, mas sim as experiências proporcionadas por aquele/a docente nas interações no dia-a-dia da escola. Também para Dênis, as crianças não faziam distinção se tinham um professor ou uma professora.

Assim como Tadeu, Carlos reforçou a importância da presença de um professor homem como referência masculina na escola, mas contradisse a ideia defendida por Dênis, de que as crianças não fazem distinção em ter um professor ou uma professora. A partir da sua fala, Carlos acredita que a ausência de homens exercendo a docência na EMEI faz falta para as crianças como referência masculina:

Porque eu falo que a presença masculina na escola de Educação Infantil faz falta e isso eu falo que faz falta mesmo, porque muitas crianças ainda não têm a presença masculina em casa, como pai ou como independente da situação familiar, eles não têm referência em algumas situações. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

Pensar sobre a docência na EI, dentre outras questões, implica antes lembrar das formas como sua identidade foi se constituindo historicamente, sendo marcada fortemente pela predominância de mulheres, o que reforça o estereótipo de que somente elas estariam aptas a cuidar e educar bebês e crianças na creche (CERISARA, 1999; RAMOS; XAVIER, 2010). Nesse cenário, os homens que optam

pelo exercício da docência nessa etapa da educação enfrentam dificuldades e estranhamentos ao escolherem esta profissão. Muitos deles se sentem desconfortáveis por se aproximarem de ações ligadas ao cuidado, sobretudo com crianças do sexo feminino (SAYÃO, 2005; RAMOS; XAVIER, 2010; AGUIAR JÚNIOR, 2017; JAEGER; JACQUES, 2017; MONTEIRO, 2019).

Na primeira parte da pesquisa com os 14 professores homens, 11 disseram que já tiveram que lidar com cuidados e higiene pessoal das crianças e 9 que houve recomendações por parte da escola sobre como eles deveriam desempenhar estas atividades. Tadeu, Dênis e Carlos estão entre os 11 professores que realizam ações de cuidados e higiene pessoal de bebês, inclusive os três trabalharam no berçário.

É possível dizer que na EI todas as demandas das práticas de cuidado se fazem presentes, sobretudo para as/os professoras/es que trabalham com bebês. As relações de cuidado vão se resignificando e ganhando novos sentidos à medida em que são reconhecidas como um trabalho de aprender a cuidar de si e do outro (DUMONT-PENA, 2015). Nesse sentido, tornam-se necessários espaços e tempos para que as/os professoras/es reflitam sobre seu próprio trabalho, sobre os sentidos de suas ações para com os bebês, crianças pequenas e bem pequenas e como estas ações os afetam e como se inscrevem em sua subjetividade.

Os professores pesquisados relataram sobre a relação com as crianças a partir das práticas de cuidado exercidas nas EMEIs. Tadeu disse que sentiu muita dificuldade na troca de fraldas, o que aprendeu na prática, pois segundo ele, a formação docente não ensina como executar esta tarefa:

Normal. Na prefeitura tinha que dar banho. Quando eu entrei tinha que dar banho. Então, tinha acho que 20 crianças. Eu tinha que dar banho em 10 pela manhã e a professora da tarde tinha que dar banho em 10. Eu levava os meninos para o banheiro e dava banho nos meninos. Eu comecei a trocar fralda. Trocar fralda achei meio complicado. Falei: 'Meu Deus do céu!' No primeiro momento, pois eu nunca tinha trocado fralda. 'O menino é pequeno, como eu vou fazer com essa criança?'. Como eu falei que não tem faculdade que ensina a fazer essa parte... então acho que o estágio... provavelmente as faculdades, como mudou o curso, a faculdade deve fazer isso: como dar banho na criança, a parte prática mesmo. Eu fui aprendendo no dia-a-dia. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Sobre a fala do Professor Tadeu, de que faltam ainda nos cursos de graduação, ensinamentos sobre as práticas de cuidado e higiene das crianças, sobretudo com os bebês, é preciso, pois, compreender que ainda durante a formação, os docentes necessitam de espaços que lhes permitam também discutir e refletir sobre a sua

atuação como professores e professoras de bebês. É fundamental pensar sobre novas formas deles e delas se relacionarem com os bebês atentando para a importância que as dimensões do corpo e dos afetos ocupam nas relações de cuidado que circunscrevem o trabalho na creche, independente se é homem ou mulher exercendo a docência. Isabel de Oliveira e Silva (2004) reitera que ao pensar sobre a formação dessas/es professoras/es, é preciso atentar para o fato de que tal formação se trata de um produto histórico arraigado de marcas e identidades próprias, de saberes e experiências de vida. É preciso desnaturalizar aquilo que já está posto pela nossa sociedade como natural e adequado. Outros autores, já citados anteriormente, defendem o investimento em formação inicial e continuada capaz de preparar os docentes para a diversidade do campo da EI (PERRENOUD, 1993; LUCKE, 1996; CARVALHO, 1999). Além disso, António Nóvoa considera que a formação docente deve estimular o pensamento crítico e autônomo dos professores:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Em relação às ações de cuidado e higiene das crianças, Tadeu disse que as realiza raramente, pois atualmente estas tarefas são de responsabilidade das auxiliares. Mas segundo ele, a falta de contato dos professores e professoras com as crianças durante as práticas de cuidado fragiliza a relação com as crianças:

Hoje só em raríssimos casos. Só se não tiver mais ninguém lá na escola. Hoje tem as auxiliares da prefeitura pra levar as crianças no banheiro. Você não pode mais deixar a sala como a gente deixava. [...] Hoje tem a auxiliar. Elas pegam os meninos [as crianças]... Hoje a gente não pega mais em menino pra dar banho e trocar fralda. Eu acho uma pena, sabe? Porque o olhar do professor é diferente do que o olhar do pessoal. Porque dar banho é observar a criança... É diferente de pegar a criança e colocar num chuveiro e esfregar o menino e você nem sabe o que está acontecendo com o menino... Mas o que pode fazer? Acho que faz falta. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Também sobre a sua prática de cuidado com as crianças, Dênis relata como positivos os ensinamentos da acompanhante da SMED-BH que acompanhou a implantação da EMEI. Foi ela quem ensinou aos/às professores/as como lidarem com as tarefas de cuidado, o que facilitou bastante o trabalho deles/as. O professor também destaca a

experiência que teve como acompanhante em Contagem - onde cuidou de uma criança com deficiência - como facilitadora da prática de cuidado no berçário. Dênis relembrou, ainda, o caso de quando foi trocar a fralda e percebeu uma mancha vermelha na virilha do bebê do sexo feminino. O entrevistado relatou que procurou imediatamente a diretora da escola para informar o ocorrido, mas, a partir da sua percepção conforme excerto a seguir, ela desconfiou se aquela mancha não fora causada por ele. Importante destacar que, embora Dênis tenha sempre salientado sobre o apoio recebido, a mentalidade arraigada na sociedade, do potencial de agressividade e até de violência dos homens, se fez presente na fala da diretora:

Como fui eu que tirei a fralda... Qualquer coisa na virilha, parte íntima da criança, no bumbum, perna a gente tem que avisar porque tem que saber se a criança tá sofrendo algum tipo de coisa. Na hora que eu fui falar com a diretora ela levou um susto: 'Ô, Dênis, é isso mesmo?'
Eu não entendi o que era esse 'é isso mesmo' dela, se ela estava querendo dizer que eu mesmo quem tinha provocado a mancha... Sabe quando a pessoa fala uma coisa, mas ela não quer falar, mas está insinuando? (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

Sobre as experiências anteriores que ajudaram na realização de tarefas de cuidados com as crianças, como já mencionado anteriormente, Carlos disse que o fato de ser pai o ajudou bastante nas tarefas de cuidado no berçário. A fala dele, de como lida e conversa com as crianças na hora do cuidado, reforça sua compreensão sobre o caráter educativo dos cuidados na Educação Infantil:

É diferente porque eu tinha um filho e uma filha, né? Você vai entrar num local que você vai ter que ter cuidado com mais doze crianças. Momento de banho...Tem que ter muito cuidado, não só pra homem, mas pra mulher também... de você tá falando pra criança a todo momento, no momento da troca ou do banho, independente da idade. 'Ah, mais com criança de 1 ano também? É!'
'Olha, vou tirar sua roupinha agora, vou trocar a sua fralda, vou te lavar... Você vai tomar banhozinho, vai lavar o corpinho, a barriguinha, o bumbum...' [Carlos imita como fala com as crianças na hora do cuidado].
Tem que falar pra criança, porque independente da situação cognitiva dela ou não, *você deve mostrar o respeito pra ela*. E isso com os meus filhos eu já fazia, isso foi um conhecimento meu. Eu falo assim pras meninas [colegas professoras]: 'Gente, vamos criar esse hábito'. E isso virou um hábito na escola [...] e é uma orientação da própria educação. *Quando você vai fazer a troca dos menores é você falar a todo momento do que você está fazendo: 'Olha, vou trocar sua roupinha.... Vou trocar sua blusa'. Quando for colocar no chuveiro perguntar, principalmente para os maiores, sabe: 'Eu posso te ajudar?' Porque tem uns que não aceitam, aí você vai só orientar: 'Lava aqui, lava.' Os menorzinhos não, você tem que perguntar: 'Vou lavar a sua barriguinha. Vamos lavar a barriguinha?' Passa sabão na mão da criança...* (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Sobre esta última fala do Professor Carlos, nas últimas décadas, as diretrizes curriculares da EI têm proporcionado uma maior reflexão sobre a importância de

práticas pedagógicas que visem a indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil. Estas práticas são importantes para vislumbrar a criança em sua totalidade e promover o seu desenvolvimento integral:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 34).

Nesse processo, é por meio do contato físico e das interações, que as crianças, sobretudo os bebês, vão se constituindo como seres sociais cabendo ao adulto escutá-los e observá-los atentamente no que concerne às diversas formas que eles dispõem para se comunicar. Mesmo sendo dependentes em relação aos cuidados, os bebês são sujeitos potentes não podendo, portanto, serem considerados seres inferiores por sua condição de dependência em relação à pessoa adulta (BARBOSA, 2010).

Carlos percebeu ainda, que houve uma preocupação das famílias se ele iria realizar sozinho as tarefas que envolviam cuidado. Ele fez questão de tranquilizá-las dizendo que estas tarefas seriam compartilhadas entre ele e a auxiliar da escola:

‘Gente, pode ficar tranquilos que eu não dou banho nas crianças sozinho não’. Tinha uma auxiliar no berçário e sempre quando era banho iam os dois. Eu falava assim: ‘Pode ficar tranquilo, seja com menino ou com menina, sempre têm duas pessoas’. A gente tinha esse cuidado, independente se é homem ou mulher, sempre iam duas pessoas para o banheiro com as crianças... (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

Destacamos, mais uma vez, a importância do compartilhamento de tarefas que envolvem cuidados na Educação Infantil, envolvendo professores/as, auxiliares e demais profissionais da instituição. A organização do trabalho docente, sobretudo no que diz respeito aos cuidados de bebês, demandam a atuação compartilhada de profissionais para exercerem de forma assertiva as suas responsabilidades (CAMILO, 2018). Sobre isto, Carlos afirmou que o cuidado compartilhado com outro/a profissional lhe dava mais segurança:

Às vezes tinha momentos que estavam os três professores, que eram momentos de troca, que estava tudo muito cheio, né, iam duas professoras e um ficava na sala. Esse era um cuidado. Na nossa escola tinha esse cuidado. Era um cuidado da diretora para a nossa escola. Sempre iam, independente do

que fosse, duas pessoas para o banheiro com os menores. Nunca íamos sozinhos, ou homem ou mulher, sempre ia uma pessoa com mais outra. Ou iam duas mulheres, ou ia eu mais uma mulher, independente do 'Carlos-homem', era um cuidado com nós professores. Não era só por causa do Carlos não. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

No trecho acima “*era um cuidado com nós professores*”, imagino que Carlos quis dizer que era uma recomendação para todos os professores, independente se homem ou mulher. Esse “cuidado” citado por Carlos também parece deixar implícito que a direção incentivava o compartilhamento das tarefas para evitar algum comentário ou desconfiança por parte das famílias das crianças.

Além disso, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (NÓVOA, 1995, p. 25). O autor afirma ainda que o diálogo entre os docentes é fundamental para consolidar saberes que emergem a partir da prática profissional. Segundo ele, “a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Sobre esta preocupação de os/as docentes da EI procurarem não ficar sozinhos com as crianças, Jane Felipe (2006) afirma que cada vez mais a mídia tem divulgado casos de abuso sexual por parte de padres, médicos, educadores, entre outros, e isto tem causado certo “pânico moral”, fazendo com que alguns/mas profissionais mudem seus comportamentos diante da docência com crianças pequenas, para que não sejam confundidos/as com pedófilos. Os homens que trabalham com crianças na Educação Infantil, “para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas - especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seu colo” (FELIPE, 2006, p. 214).

Monteiro (2019) relata, em sua pesquisa, que um monitor investigado só trocava crianças do sexo masculino. Na primeira parte desta minha pesquisa, com os 14 professores, o Professor Paulo disse que evitava dar banho em meninas. Tadeu, Dênis e Carlos afirmaram que nunca tiveram qualquer distinção ou problema em cuidar de meninos e/ou de meninas.

Ainda sobre o cuidado e higiene das crianças e as possíveis recomendações dadas pelo núcleo gestor ou pelas colegas, Tadeu contou uma situação de quando, durante o banho, observou algo diferente numa menina:

Tinha uma menina que eu fui dar banho nela e a parte genital dela era meio aberta. E por ela ser uma criança de um ano, dois anos, eu chamei a diretora [...]. Como a EMEI era abaixo do posto de saúde, ela na hora levou a menina para a médica. A médica examinou a menina e disse: 'Ela está normal' que ela era assim. Eu falei 'Graças a Deus'. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

A diretora da EMEI aconselhou ao professor que ele tomasse cuidado:

'Tadeu, a gente tem que tomar cuidado, não só você, mas qualquer pessoa aqui da escola, porque 'pra' gente descer num carro de polícia aqui não custa não'.

[...] O problema é que você não sabe o que está acontecendo em casa com essa criança. Se tiver acontecendo qualquer coisa em casa com essa criança e fizerem o exame de corpo de delito, qualquer um desce daqui na hora e vai para a delegacia, porque até provar que 'focinho de porco não é tomada', muita água já passou debaixo dessa ponte'.

Então esse tipo de coisa... Eu já ficava mais alerta. Só eu não, mas todas as pessoas da escola. As mulheres também ficavam por causa desse tipo de coisa. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

A fala do Professor Tadeu demonstra que há tensionamentos relacionados ao cuidado e docência na Educação Infantil, principalmente se exercidos por um homem. Algumas estudiosas (MARANHÃO; SARTI, 2008; MONÇÃO, 2015; SILVA; LUZ, 2019) tratam dessas tensões e divergências na EI, conforme discutiremos mais à frente.

Dênis relatou que não recebeu recomendações do núcleo gestor ou das professoras. Segundo ele, como a EMEI era nova, e como nem todas as escolas tinham berçário, nem mesmo a diretora sabia como lidar com os bebês; as recomendações foram feitas pela acompanhante da SMED-BH, que ficou uns trinta dias na EMEI ajudando-os e ensinando-lhes como era o trabalho no berçário. Dênis disse ainda que o trabalho de cuidado era compartilhado entre ele e uma auxiliar.

Os docentes citaram casos que chamaram a atenção no relacionamento com as crianças. Dênis falou sobre a sua interação com as crianças, especialmente na hora das brincadeiras:

Por exemplo, eu sou muito brincalhão, de brincar. Por exemplo, se eu os levo para o parquinho, eu não fico só olhando de braços cruzados eles brincarem no parquinho... Eu faço maior gracinha com eles no escorregador, bato palma...

[...] Quando eu falava que ia levar no parquinho eles 'Éeeeeeeee!' [Dênis imita as crianças alegres]. Quando outra colega falava que ia levar, eles 'Éeeeeee' [Dênis imita as crianças tristes, desanimadas].

Eu até falava com as colegas: 'Vocês não podem ficar de braços cruzados olhando os meninos brincarem não. Vocês têm que dar uma orientação, incentivar, às vezes até correr junto, correr até lá na frente e voltar, fazer circuito, colocar eles para subir, passar pelo cone...'

[...] Minhas colegas diziam assim: 'Que trabalhadeira, Dênis! Fica inventando não'. Eu percebia assim, com os meninos, essa relação assim de brincar com eles, eles amavam. São coisas boas. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

Sobre o trecho acima, em que Dênis afirmou gostar de interagir com as crianças durante as brincadeiras, gostaríamos de destacar mais uma vez que a BNCC (BRASIL, 2018) preconiza que a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças através dos fatores físico, psicológico, intelectual e social. Nesta etapa da Educação Básica, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira, que visam a aprendizagem, o desenvolvimento e a sociabilidade das crianças.

Carlos relatou dois casos que lhe chamaram a atenção, envolvendo suspeitas e/ou abusos sexuais cometidos contra as crianças. O primeiro caso foi percebido durante uma troca de fraldas, onde a criança estava com sangramento:

Eu vou te falar quando teve um caso de suspeita de abuso, mas não na escola, mas por parte de familiares. Isso é um baque. Ao fazer a troca de fraldas de uma criança de 2 anos vi que a calcinha dela estava suja de sangue. Isso é um alerta, né? Quando aconteceu, 'opa', eu chamei a professora que estava do meu lado: 'Por favor, observa'. Já chamei a diretora da escola na hora e falei: 'Olha, que feio está aqui'. Quando sentei com a criança para conversar e ela relatar o que poderia ter acontecido... Isso assim dá uma angústia tão grande no coração da gente... Como que pode uma pessoa, seja homem ou mulher, independente da sexualidade da pessoa, fazer isso com uma criança, maltratar? E vou te falar uma coisa: neste caso era parente bem próximo. Eram parentes próximos, porque a criança lá, nesse período lá, não era [de tempo] integral. Eram pessoas que viviam com a criança no contraturno da criança. É muito triste isso da gente ver. A gente estar pelo cuidado da criança e quando chegar na escola e ter que vivenciar isso. Pra gente, que tem tanto cuidado, eu tenho uma filha, tenho zelo com os nossos filhos, tenho tanto zelo com os filhos dos outros e alguns [familiares] não têm zelo com eles [filhos]. Isso para mim foi muito desgastante nesse dia que eu presenciei essa situação. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

O segundo caso relatado por Carlos foi percebido através do comportamento de uma menina que queria ficar sentada em seu colo enquanto ele contava histórias:

Teve outra situação também, mas foi em rodas de conversa, porque a gente fazia muitas rodas de conversa com as crianças na Educação Infantil. E a gente estava lendo uma historinha e ela me relatou que o padrasto dela sempre gostava de ficar com ela no colo... E ela falava: 'Eu quero ficar no seu colo'. 'Mas não pode ficar no colo do Carlos' [o professor falou para a criança]. 'Mas eu gosto de escutar história no colo, porque o meu papai...' [a criança respondeu].

Depois eu descobri que era padrasto. Ficava com ela no colo, mas não era só com ela no colo, era abuso. Quando a criança vai falando, vai relatando... Foi uma coisa maior. A mãe não aceitou essa situação da criança. A criança me relatou várias vezes do mesmo caso, que o padrasto ficava com ela no colo, o que ele fazia, e a mãe não aceitava. A mãe achava que a criança de três anos estava tomando o marido dela. Que não era pai da criança, era padrasto. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

Sobre esses casos, perguntamos ao professor o que aconteceu após constatarem os abusos contra as crianças. Ele respondeu que a escola contatou o Conselho Tutelar e informou à família:

Chama a mãe, chama o Conselho tutelar... Primeiro caso é acionar a família. A gente aciona a família, aciona o Conselho Tutelar, se for o caso já aciona a guarda municipal por ser uma instituição pública municipal. Infelizmente, no segundo caso a mãe não aceitava, falava que era ciúme da criança com o novo marido, o novo namorado. Só que não era. E a família não deu conta e, na época, a mulher, a família, tirou a criança da escola e saiu. Porque tomou uma proporção grande. A comunidade não aceitava isso... Ninguém aceita, né? Nós passamos para o Conselho Tutelar, passamos para a Regional da Educação... A família abandonou a escola, abandonou a comunidade. Até quando eu saí da escola, há 2 anos, eu não sabia o que tinha acontecido. Infelizmente, isso para mim foi penoso, porque a gente não sabe realmente até onde aconteceu, se continuou acontecendo ou não. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

Conforme já discutimos, temos visto crescer casos de violências sexuais contra crianças e adolescentes no Brasil. A maioria dos casos ocorre dentro de casa e os agressores são geralmente familiares (ver nota de rodapé 17). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a escola tem o importante papel de contribuir para a proteção da criança e do adolescente. Por isto, segundo Natany Gonçalves (2021):

[...] o tema é bastante discutido por diferentes autores, como Ynoue e Ristum (2008), Araújo (2002) e Azambuja (2006), por exemplo, que falam sobre as características comuns entre agressores, locais e vítimas do abuso; problematizam sobre o ato de denunciar ou não o agressor; pontuam diferentes tipos de serviços de atendimento à vítima e à sua família; e até abordam sobre como a escola e seus profissionais se implicam diante da problemática, entre outras discussões (GONÇALVES, 2021, *online*).

Segundo a autora, é preciso discutir sobre o conhecimento que os/as professores/as têm para lidar com casos que envolvem abuso sexual contra as crianças, para que possam atuar na “prevenção, identificação e direcionamento do processo após uma possível constatação de alunos vítimas de abuso sexual” (GONÇALVES, 2021, *online*).

Sobre a relação dos professores com as crianças, todos afirmaram que foram acolhidos por elas. Segundo eles, a presença de um homem na escola é importante como referência para as crianças, pois muitas não têm uma figura masculina em casa. Sobre os cuidados, os três docentes trabalharam no berçário, por isso tiveram que desempenhar tarefas mais intensas de cuidado com bebês. Através dos relatos dos entrevistados, é incontestável a necessidade de que as tarefas de cuidado sejam feitas de forma compartilhada com outros/as profissionais da escola. Ficou evidente, ainda, a partir das falas dos professores, que é preciso investir numa formação docente capaz

de prepará-los para o exercício das tarefas de cuidado e para compreenderem a diversidade do campo da Educação infantil.

5.2.3. Relação com as Famílias das crianças

O desenvolvimento integral das crianças também ocorre a partir da integração entre as famílias e a escola. Apesar de existirem tensões, é preciso um permanente diálogo, entre famílias e educadores, para que as mesmas sejam desfeitas (MONÇÃO, 2015; SILVA e LUZ, 2019).

A relação das famílias com as instituições de Educação Infantil é complexa, por vezes marcada por tensionamentos e divergências relativos à compreensão sobre desenvolvimento, necessidades e cuidados das crianças (MARANHÃO; SARTI, 2008). Tais tensões são potencializadas quando as famílias entram em contato, no interior das EMEIs, com a presença de professor homem cuidando e educando as crianças. Como destacado anteriormente, a presença dos professores homens nas instituições de EI causa estranhamento, preconceito, desconforto, desconfiança (SAYÃO, 2005; RAMOS; XAVIER, 2010; RAMOS, 2011; SILVA, 2017; AGUIAR JÚNIOR, 2017; JAEGER; JACQUES, 2017; FARIA, 2018; MONTEIRO, 2019). Além disso, estes preconceitos são reforçados pela mídia, sobretudo através de programas policiais que generalizam o estereótipo e a imagem do homem como único abusador, e por políticos conservadores que associam a presença dos homens na EI à pedofilia e abusos contra as crianças (SOUSA, 2011; SILVA, 2014; RAMOS, 2020; BAHLS, 2021; SOUZA, 2021). No entanto, pesquisas mostram que a presença dos professores homens na EI é positiva, como oportunidade de serem referências masculinas para as crianças que não tenham uma figura paterna em casa (MENDONÇA, 2016; RAMOS, 2020).

Na primeira parte da pesquisa com os 14 professores pesquisados, 93% deles afirmaram que foram bem recebidos pelas famílias das crianças. Quando perguntamos se houve algum estranhamento na relação com as famílias, por parte deles ou das famílias, 71% disseram que não e 29% que sim. Aprofundaremos, a seguir, estas questões com os três professores selecionados.

Para Tadeu, a relação dele com as famílias era “bem tranquila”. Ao afirmar que estava há 12 anos na Rede Municipal de Ensino, disse poder contar poucos casos negativos, citando alguns deles: de uma mãe que procurou a direção para falar que o filho estava sendo, supostamente, abusado por ele; de outra mãe que ouviu a médica do posto de

saúde dizer que ele não podia trabalhar na EI por ser homem; e da mãe que falou para a diretora que não queria que ele desse banho em sua filha. O professor disse que as ações da direção da escola foram importantes para que ele fosse aceito pela comunidade e os estranhamentos iniciais fossem desfeitos. Sobre o caso da fala da médica, ele disse que a diretora falou com a mãe: “Peça para a médica colocar isso no papel, assinar e mandar para a gente, que é isso que a gente quer”. Apesar desses estranhamentos, Tadeu disse que já era conhecido pela comunidade e isso seria um fator positivo para que não sofresse mais preconceitos. Junto a este fato, relatou que sempre teve o respaldo e apoio da direção das escolas por onde passou, inclusive o apresentando à comunidade:

[No caso da mãe que não queria que ele desse banho na filha]: A diretora falou: ‘Ele é professor, ele é concursado’. Mostrou as normas. ‘Entre as atribuições do professor está cuidado, dar banho, trocar fraldas... se a senhora não quiser, a transferência da sua filha está aqui. A senhora assina’.
[...] A diretora chamou [todas as famílias] no primeiro dia de aula e falou: ‘Esse aqui é o Tadeu, ele está na rede há tanto tempo [falou a quantidade de tempo que ele estava na RME/BH]’. Me apresentou na escola: ‘Ele vai trabalhar com a gente aqui’. Aí falou isso e não teve nada. Pronto. O ruim é quando os outros chegam lá, vê você e não sabem o que você é. Quando tem um trabalho da direção, que diz: ‘Esse é o professor Tadeu, ele está chegando agora, ele vai trabalhar com a gente aqui, ele trabalhava em outra EMEI, ele está na prefeitura há tantos anos...’ (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Ele contou que quando as famílias tinham algo a reclamar, procuravam diretamente à direção da escola e ele nem ficava sabendo:

No caso elas não falam com você não. Porque elas não têm coragem de falar com o ‘suposto’ abusador. Elas vão lá à direção e falam. Como a direção sabe do meu comportamento, de como eu trabalho com as crianças, então ela já defende. Muitas vezes eu nem sei.

Uma vez aconteceu outro caso que eu nem fiquei sabendo. Depois eu falei [com a direção]: ‘Você devia ter me falado’. Esse caso, eles resolveram lá... foi por causa de uma professora, na época que a gente não tinha apoio [ele quis dizer que não tinha as auxiliares para as tarefas de higiene das crianças], ela não quis limpar o bumbum de um menino que tinha hemorroidas. O menino não era meu, era dela. E ela falou para mim: ‘Você vai limpar o bumbum dele na hora que ele for ao banheiro. Na hora que ele for ao banheiro eu te chamo e você limpa porque eu não sei... Você passa o papel e se sair sangue você me fala’.

[...] Passado um pouco tempo, o pai foi lá com revólver, de manhã cedo na escola, pra matar o homem que tinha passado a mão na bunda do menino dele.

Eu falei assim: ‘Meu Deus, quem será que passou a mão no bumbum desse menino?’. [...] Eu não sabia que era eu, que era o menino que eu havia limpado o bumbum dele que a professora pediu.

Então isso foi resolvido lá na época. Eu nem sabia. No final das contas a mãe veio pedir desculpas. ‘Pedir desculpas de quê?’ [Tadeu perguntou à mãe surpreso, pois nem ficou sabendo que o pai do menino foi à escola armado]. Aí que eu fui saber...

Eu falei [para a direção da EMEI]: 'Vocês deveriam ter me falado, porque se o pai me pega ali no portão eu nem ia saber o que estava acontecendo'. É esse tipo de coisa. Como elas têm confiança em mim, elas tentam resolver. Eu acho errado. Deveriam me chamar e ver o que está acontecendo, para eu poder dar a minha versão. Mas foi umas duas vezes ou três. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Já Carlos, que teve sua primeira experiência como professor no berçário, sobre a sua relação com as famílias, disse que a reação delas, ao saberem que um homem estava cuidando dos bebês, foi de estranhamento, mas, assim como Tadeu, afirmou que a diretora da escola buscou tranquilizá-las. Segundo ele, o problema maior foi no ano seguinte com uma mãe de uma criança da turma de 1 ano que o chamou de abusador e, mais uma vez, reforçou o papel da diretora da escola na mediação do conflito:

O problema maior, como eu falei, não foi no berçário, foi na turminha de 1 ano, depois, no primeiro momento foi tranquilo, as famílias receberam tranquilo, porque eu falava: 'Gente, eu tenho filho também' e logo depois teve uma festa na escola e eu fiz questão de levar a minha filha, levei ela no berçário para ela conhecer os bebezinhos. Ela tinha 2 anos... E como era festa na escola, todas as famílias me viram lá com minha filha. *E posteriormente quando eu tive contato com a turminha de 1 ano foi que aconteceu o desagrado da mãe falar uma frase que, para mim, ela não foi feliz na hora*, mas eu abordei ela no momento e já encaminhei para a direção pra gente conversar. [...] A fala dela foi: '*Chegou um abusador na escola*'. [inaudível] Quando eu a escutei falando, eu disse na hora: 'Opa, dessa vez eu não aceito mais'. [...] Nisso, a minha diretora me amparou de todas as formas. Falou: 'Ele está aqui, ele é um profissional, ele tem caráter, já está mostrando isso, já passou pelo berçário. Não admito vocês falarem mal do professor sem ter conhecimento disso, independente da sexualidade, do que for dele... Ele é pai, tem dois filhos, é casado... Vocês vão "denegrir" a imagem da pessoa sem conhecer?' Essa mãe, eu dei aula para o filho dela mais dois anos consecutivos. No último ano, quando o filho dela saiu, eu estava na turma de 5 anos, ela pediu muitas, mas muitas desculpas pelo pré-julgamento que ela teve quando eu estava no primeiro ano. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Hentges (2015) também afirma em sua pesquisa de mestrado que, apesar dos estranhamentos iniciais, após os pais conhecerem o trabalho dos professores, as desconfianças vão sendo desconstruídas ao passo que ocorre um estreitamento relacional entre famílias e professores.

Dênis relatou que não percebeu nenhum tipo de preconceito por parte das famílias das crianças, pelo contrário só tinha coisas positivas para dizer. Ele percebeu que um dos pontos positivos no seu contato com elas foi que os pais começaram a ir mais à escola:

As famílias me receberam super bem, não teve problema nenhum. *Comecei a perceber que na porta do berçário, os pais (os homens) estavam começando a levar mais os filhos porque eu estava lá*. E quando as esposas pediam: 'Fala com os professores lá que ele passou mal de madrugada'. Eles pediam para me chamar lá, pra falar comigo: 'Ô, professor! Faz favor aqui. Eu esqueci de falar que ele passou mal à noite, vomitou à noite' [pai]. 'Ah, mas você poderia

ter falado com a menina [outra professora da turma] [Dênis]. 'Não, eu preferi falar com você mesmo' [pai].

As minhas colegas falavam assim: *'Engraçado, Dênis, os pais estão trazendo os bebês porque estão te vendo aqui'*.

Porque muitos ficam envergonhados, né, de entrar. [...] *E até nas reuniões começou a comparecer mais os pais do que as mães. Pode ser coincidência também, né?*

[...] A própria gestão da escola falou assim: 'Dênis, sabe o que a gente está achando mais interessante? É que quase todo dia passam aqui pra te elogiar, achando assim 'que lindo!''

Porque às vezes os pais estão entregando [a criança] e a gente já está trocando fralda. Geralmente eu estava trocando fralda, aí às vezes as mães passavam e elas [diretoras] falavam: 'Ó, Dênis, eu tive que vir te falar que a mãe acabou de falar que queria tanto que o marido dela trocasse a fralda também da filha...' (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Os Professores Fabrício, Osvaldo e Paulo, que participaram da primeira parte desta pesquisa ao responderem aos questionários, e Tadeu e Carlos, que participaram desta segunda parte com as entrevistas, destacaram a presença de professores homens na EMEI como importante referência masculina para as crianças que não convivem com os pais. Já destacamos anteriormente, no tópico 5.2.2 (sobre a relação com as crianças), que algumas pesquisas tratam sobre este tema (MENDONÇA, 2016; RAMOS, 2020).

Baseado nas informações acima, que associam a inserção dos professores homens na EI como referência para as crianças, é importante esta nova perspectiva da presença masculina na escola trazida por Dênis, de que a presença dos professores homens serviu como referência não só para as crianças, mas também para os pais delas, fazendo com que eles participassem mais efetivamente das atividades realizadas pela EMEI.

Nesta etapa de entrevistas, Carlos era o único professor atuando como diretor de escola. Ocupando o cargo de diretor, disse que nunca sofreu nenhum preconceito por parte das famílias desde que passou a fazer parte do núcleo gestor da escola e que a relação era muito boa. Gomides (2014) e Monteiro (2019) dizem que homens na gestão são mais aceitos que na docência na EI, pois enquanto as atividades de cuidado são mais ligadas ao feminino; as atividades de gestão estão mais ligadas à *masculinidade hegemônica*.

Sobre o relacionamento dos professores com as famílias, a partir das suas percepções, destacamos que os estranhamentos iniciais duraram até eles serem conhecidos pelas famílias e por toda a comunidade. Após um período de convivência, as relações foram

estreitadas e as desconfianças foram desconstruídas. Reforçamos ainda o papel da direção da escola na mediação de conflitos, sobretudo defendendo os professores de críticas e reforçando o profissionalismo e a necessidade da presença deles nas escolas. As análises indicam a importância de que as gestões das escolas aprimorem os mecanismos de comunicação e, de alguma forma, formação das próprias famílias que tem suas razões para estranhar, pois estão legitimamente preocupadas com a segurança de suas crianças.

5.2.4. Percepção geral dos entrevistados sobre as relações com a comunidade escolar

O trabalho docente é uma profissão relacional, onde o professor é um sujeito, interagindo com vários sujeitos, em suas várias dimensões existenciais e afetivas (PERRENOUD, 1993). E se os docentes entrevistados pudessem escolher um grupo que melhor os acolheu, qual seria, dentre núcleo gestor, colegas professoras, crianças ou famílias? E por qual foram menos acolhidos?

Tadeu e Carlos destacaram que perceberam nas crianças maior acolhimento e confiança. Para Tadeu, o carinho e confiança delas são gratificantes e para Carlos elas são verdadeiras e puras:

De todos, o carinho dos meninos [das crianças], aquele trabalho com os meninos é muito gratificante. O menino quando chora, quando o outro bate nele e diz 'o fulano me bateu', aquela coisa toda sabe de pai mesmo. [Como quem diz] me protege do menino ali que ele tá me batendo... Então esse tipo de vínculo eu não gostaria de perder, sabe? Esse vínculo é muito puro, só Deus mesmo... Para uma criança confiar na gente é muito valoroso. E quando você vê que a criança gosta... Eu gosto de todo mundo, mas eu colocaria as crianças. Elas são essenciais. Sem criança não tem o trabalho. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

A criança é verdadeira, se ela não te aceita ela não te aceita. Se a criança te aceita, ela te abraça, ela te acolhe. A todo o momento eu falo, nas duas escolas que eu tive presença dentro da escola, as crianças são os seres mais verdadeiros e mais puros que existem. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

As falas de Tadeu e Carlos nos fazem lembrar da reflexão de Inês Teixeira (2007) sobre a docência que envolve afeto e amor:

E, por tudo isso, com a amorosidade, no sentido do gosto, do compromisso, da afeição pelas questões dos homens e mulheres de cada tempo, de cada lugar. Nesse sentido, a amorosidade e o político se encontram nos tempos, espaços e processos da docência, como Paulo Freire nos ensinou. Ou, ainda nos termos de Freire, há, nos processos de formação humana implicados no exercício da docência, acabamentos e inacabamentos éticos e estéticos, da ordem da boniteza, na expressão do autor (TEIXEIRA, 2007, p. 433).

Além disso, é comum nos discursos de docentes da Educação Infantil “a imagem da criança como um ser puro, ingênuo, feliz e naturalmente bom”, onde o olhar destes docentes “se mostra bastante impregnado e influenciado pelas ideias dos chamados pedagogos românticos (Rousseau, Pestalozzi, Froebel), que exaltaram a criança como portadora de uma natureza essencialmente boa, que precisava ser preservada” (TOSATTO; PORTILHO, 2014, p. 157).

Ao ser questionado sobre por qual grupo foi mais bem acolhido, Dênis afirma, a partir da sua percepção, que foi pelas famílias. Como a sua primeira turma na EMEI foi o berçário, segundo ele, as crianças não podiam expressar nenhum preconceito referente à sua presença ali:

Até nas reuniões que nós fazíamos, as reuniões eram completas [ele quis dizer que todos os responsáveis iam às reuniões]... Vinha até tio... Até tio vinha pra conhecer. ‘Oh, diz que aqui tem um professor homem e o professor é bacana... É difícil, é pesado, você tem paciência?’. [Dênis imita a fala dos membros da família]... As famílias foram muito acolhedoras. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

No trecho acima, onde Dênis menciona as falas do tio de uma criança “*É difícil, é pesado, você tem paciência?*”, reforça que, em alguns setores da sociedade, persiste a ideia de que as tarefas de cuidado são exclusivas de mulheres, portanto, não sendo possíveis aos homens. Durante muito tempo a Educação Infantil esteve somente ligada ao cuidado não valorizando o aspecto educativo por isso existe um recorrente pensamento estereotipado de que a mulher é a única que pode exercer adequadamente a docência para as crianças pequenas “porque possui habilidade, carinho e espírito maternal para cuidar, características ausentes do ser homem” (ALVES, 2012, p. 98).

Na primeira etapa da pesquisa, ao responder ao questionário, Dênis disse que o seu maior receio antes de ingressar na EI era a relação com as famílias. Mas segundo ele, após o ingresso, o apoio das famílias foi essencial para a sua permanência na EMEI. Assim como já relatado por Tadeu, Dênis também afirmou que sempre que os pais tinham alguma crítica (ou elogio) a fazer iam diretamente à direção da escola.

A família era o bicho papão [ideia que ele tinha antes de ingressar na EI], porque a família, qualquer reclamação dela nem ia ser direto a mim, eles iam à direção. Do mesmo jeito que até para elogiar, eu percebia, que eles não me elogiavam na minha presença; eles iam na direção para elogiar. Elogios, reclamação, passavam pela coordenação. [...] Então as famílias foram muito receptivas assim, eu comecei a perceber que foram receptivas até demais... Foram muito bacanas! (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

E por qual grupo eles se sentiram menos acolhidos durante a sua chegada à EMEI? Dênis percebeu maior resistência por parte “do pessoal da cozinha, da faxina... e das auxiliares”, um grupo não citado em nossa pergunta:

Percebi que esse grupo não olhava nem pra minha cara. As meninas da cozinha, quando eu chegava... elas me olhavam assim como se eu fosse um bicho papão, sabe. Eram muito receosas comigo. Essas meninas da faxina, as auxiliares de sala e o pessoal da cozinha... Percebia que no início eles tinham como se fosse uma resistência. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Não foi possível incluir nesta pesquisa a relação dos professores com os demais grupos que compõem a comunidade escolar, que é formada pelo núcleo gestor, professores/as, crianças e famílias, mas também por outros entes, de igual importância, como: auxiliares, porteiros, funcionários/as da limpeza e merendeiros/as. Rúbia Camilo (2018) pesquisou sobre a relação das professoras da EI e as auxiliares e Deise Bruna Leite (2020) sobre a relação entre os/as profissionais da cozinha (merendeiras e nutricionistas) e professoras, evidenciando a importância do diálogo entre esses/as profissionais para o atendimento das crianças com práticas de cuidado e alimentação na creche. A organização do trabalho docente na Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito aos cuidados de bebês, demanda a atuação compartilhada de todos os/as profissionais envolvidos/as para exercerem de forma eficaz as suas responsabilidades (DUMONT-PENA, 2015; CAMILO, 2018; LEITE, 2020).

Sobre a resistência dos profissionais da cantina e da faxina, Dênis afirmou que durou entre um ano e um ano e meio. Como já dissemos anteriormente, supomos que o período de aproximadamente um ano é o período *comprobatório* (RAMOS, 2017), onde os professores passam a ser, de fato, conhecidos e aceitos pela comunidade escolar.

O Professor Carlos, que teve sua sexualidade questionada pela diretora da primeira escola, ao ser solicitado a indicar o grupo que menos o acolheu na EI, mencionou o núcleo gestor. Já Tadeu disse que “não teve problemas com ninguém”, mas lembrou do caso de uma mãe que o acusou de abusar da criança, deixando transparecer que se tivesse que escolher um grupo seriam as famílias das crianças: “Não tem. Tirando essa mãe que cismou que estava tendo alguma coisa com menino, de resto eu não tenho problema nenhum”.

Apesar de não fazer parte da comunidade interna das EMEIs, consideramos importante analisar, ainda, a relação dos docentes com a Secretaria de Educação de Belo

Horizonte (SMED-BH). Perguntamos sobre como a SMED-BH lidou com a inserção deles na Educação Infantil. O objetivo da pergunta foi saber se houve alguma preparação ou preocupação por parte da Secretaria de Educação com os professores homens, visto que o campo da Educação Infantil é majoritariamente feminino e há o imaginário de que a mulher é a única que pode exercer adequadamente a docência para as crianças pequenas. Tadeu disse que nunca teve problemas com a SMED-BH; Dênis disse que não há qualquer treinamento ou preparação para a chegada dos professores: “A pessoa entra e pronto. Vai fazer o trabalho da mesma forma”. Já Carlos acredita que há pouca divulgação por parte da Secretaria em relação à presença dos homens na EI:

Eu acho que isso é pouco [divulgado] porque em todas as reuniões que eu vou, na regional, qualquer lugar da prefeitura que eu vou, eles sempre falam *professoras* e eu levanto a mão e falo: ‘Estou aqui!’ Elas falam: ‘Me desculpe, eu não sabia que tinha um homem aqui’. ‘Eu estou aqui e estou professor da Educação Infantil’, eu sempre falo. Isso vem muito de cima para baixo, sabe? É realmente mostrar que o espaço é aberto para todos: homem, mulher, independente da sexualidade, do gênero, o que for, é aberto pra todos. [...] Sim, inclusive nos próprios documentos que vêm pra nós, sabe: ‘*Professoras...*’. Eu te falo porque na maioria dos documentos que vai para a Educação Infantil, vai ‘*professora*’. Todas as reuniões em que eu participo desde que eu estava em sala de aula como professor, as reuniões gerais, de formação, falam ‘professoras’. Aí eu tenho que levantar a mão: ‘Olha eu sou um professor aqui’. Aí eu ouvia assim: ‘Mas por causa de um temos que mudar o gênero de escrita?’ Porque isso é questão de ortografia, né? Não é o Carlos que coloca. Se tem um homem, muda o gênero, de professoras para professores. Mas tem que mostrar que, independentemente da situação, existem homens e mulheres e o espaço é aberto para todos. A SMED-BH sabe que existem homens na gestão, sabe que existem homens em sala de aula, porque eles têm o quantitativo. [...] Então eles têm que mostrar que existem, quando mandarem um documento... Que existem professores e professoras, porque existem os dois gêneros dentro da escola, na gestão ou em sala de aula. (Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista)

Carlos traz uma discussão sobre a invisibilidade de homens na Educação infantil. O professor percebe isto nas reuniões em que participa e nos documentos enviados pela SMED-BH. Sabemos que a área de Educação Infantil é feminina, e que nasceu da luta de mulheres (VIEIRA, 1986; CERISARA, 2002; SILVA; LUZ, 2010; SILVA, 2016; RAMOS, 2017), mas se existem homens dispostos a participarem da construção e consolidação da Educação Infantil, por que não incluí-los? Mas esta invisibilidade não ocorre somente na SMED-BH. Silva e Buss-Simão (2018) já pesquisaram e perceberam que há uma invisibilidade dos homens nos documentos norteadores da Educação Infantil em âmbito nacional. É preciso, pois, uma reflexão sobre a dimensão discursiva, tanto no plano interpessoal quanto no institucional para a legitimação da inserção e permanência dos professores homens na Educação Infantil.

Ao analisarmos, de modo geral, as relações dos professores com a comunidade escolar, percebemos que as percepções dos entrevistados não são homogêneas. Tadeu e Carlos destacaram a relação com as crianças como mais positivas; já Dênis indicou as famílias. Sobre as dificuldades, Dênis destacou a desconfiança das funcionárias da cozinha, da faxina e as auxiliares; enquanto Carlos destacou a relação com a primeira diretora e Tadeu com as famílias, ao lembrar do caso de uma mãe que o acusou de abusar da criança. Além disso, os professores afirmam que não há preocupação da SMED-BH em tratar as questões que os afetam em processos formativos nem em criar mecanismos institucionais que favoreçam sua inserção na comunidade escolar.

5.3. A importância da presença dos homens e as motivações para permanecerem na Educação Infantil

Assim como dito por Sandro Vinicius dos Santos (2021), não bastam que os professores homens ingressem na Educação Infantil, é necessário que haja o respeito às diferenças e um debate constante para que todos – homens e mulheres – participem do processo de reconstrução das relações dentro das instituições de EI:

Em suma, não é suficiente apenas inserir profissionais do sexo masculino na docência de crianças pequenas como forma de produzir uma política de equidade de gênero. Para combaterem-se preconceitos baseados nas representações de gênero, não basta somente assegurar a presença de professores homens na educação e nos cuidados desenvolvidos no âmbito da educação infantil; não basta ser homem ou mulher, pois, para além da condição humana, é necessário que o respeito às diferenças - de qualquer natureza - seja uma discussão permanente em qualquer uma das etapas de formação das pessoas (não apenas no âmbito da educação escolar), mas que seja, sobretudo, um debate constante na educação infantil. Nesse processo, faz-se necessário que todos e todas, indistintamente, tanto homens quanto mulheres, estejam imbuídos/as do desejo de mudança e reconheçam-se como sujeitos implicados em processos de transformação social, especialmente aqueles referentes à construção, à desconstrução e à reconstrução das relações sociais de gênero (SANTOS, 2021, p. 15).

Até mesmo entre os entrevistados, perpetua-se, ainda que sem intenção, a ideia do que são tarefas de homens e de mulheres.

Para Dênis a presença dos homens como docentes na EI é enriquecedora e ele associa como positivo o fato deles terem facilidade nas tarefas de manutenção da escola.

Eu avalio como... Eu poderia até te dizer que seria enriquecedora... Mas seria uma forma masculina de lidar. Bem ou mal tem uma diferença. Por exemplo, eu não entrei novinho na Educação. Eu já trouxe uma bagagem de torneiro mecânico, na minha casa eu fazia tudo, eu mesmo faço alguma coisa de alvenaria... colocar piso aqui da minha casa eu que coloquei... Então muita

coisa assim, na escola mesmo, a porta estragava, eu não tinha paciência de esperar o artífice vir consertar, eu levava a minha mala de ferramentas, chegava mais cedo e consertava a porta. Tinha que fazer um furo, tinha que esperar o artífice vir em duas semanas; eu levava a minha furadeira e furava... Então, assim, o homem acaba tendo essa facilidade de mexer com isso. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

Sobre o trecho *“Tinha que fazer um furo, tinha que esperar o artífice vir em duas semanas; eu levava a minha furadeira e furava...”*, a fala de Dênis reforça a visão do que é trabalho de homem e de mulher, onde, por um lado, há a idealização das mulheres como mais afetuosas e cuidadoras; e por outro, os padrões de *masculinidade hegemônica* (CARVALHO, 1999), onde eles são responsáveis por atividades de manutenção que demandam esforço físico. Além disso, Dênis acredita que as professoras acabam por restringir mais as atividades que podem causar transtornos em relação à limpeza do ambiente, como no caso da realização de pinturas, por exemplo:

E com o trabalho com as crianças, percebi que nos trabalhos de pintura uma colega minha, mulher, ela fazia o trabalho de pintura de um jeito... Eu não. Tinha que cortar papelão, levar os meninos pra fora, colocava o papelão como se fosse um piquete. [Dênis quis dizer que as colegas professoras se preocupavam demasiadamente com a sujeira nas atividades de pintura]. ‘Não, deixa esses meninos se lambuzar tudo’. [Dênis dizia para as colegas professoras]. ‘Ô, Dênis, mas os pais vão achar ruim’ [professoras]. ‘Vai achar ruim nada, na hora que eles chegarem a gente conversa, porque o menino está aprendendo...’ [Dênis]. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

Ainda sobre as normas de gênero, que buscam definir o que é tarefa de homem e de mulher, os três professores reforçaram que a Educação Infantil é lugar de homens e mulheres que estejam dispostos a cuidarem e educarem às crianças:

Porque hoje em dia essa separação tá acabando, porque a Educação Infantil com mais homens é a mesma coisa que um grupo de motoristas de ônibus com mais mulheres. Na construção civil, o que tem de mulheres hoje em dia que mexem com acabamento e até a parte de colocar cerâmica é melhor que os homens, pois elas têm mais habilidade, uma visão espacial melhor... Isso tudo já foi constatado. Então eu acho que tudo equilibra: tanto as mulheres entrarem para o lado que é dominado por homens, quanto os homens entrarem para o lado que é dominado pelas mulheres. [...] Eu acabei contribuindo com a Educação Infantil por causa da minha trajetória. Uma trajetória que me colocou no percurso da Educação Infantil e que eu me apaixonei e não me vejo fazendo outra coisa. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Acho que tem que parar com esse negócio de que a EI é só coisa de mulher. Tem várias formas de se trabalhar com crianças... Tem que acabar com isso que cuidar de criança é coisa só de mulher. E não é. O pai tem que cuidar do filho também. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Pra desmistificar realmente esse trabalho e mostrar que homens e mulheres podem trabalhar em qualquer situação, porque a gente fala muito hoje em dia que as mulheres estão querendo ganhar os espaços da sociedade, não é? Acho que os homens também têm que mostrar que a Educação é espaço do homem, seja nas séries iniciais, seja na Educação Infantil, e mostrar que o

homem dentro da sala de aula faz diferença na vida cultural da criança.
(Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

Diante dos desafios já relatados pelos professores, existem também motivos que fazem com que eles permaneçam na Educação Infantil. Tadeu falou que ganha o suficiente para viver bem; disse também que gosta muito de estar em sala de aula com as crianças e esta é a sua maior motivação:

Primeiro porque eu gosto. Segundo eu não sou casado, não tenho filho, não tenho mulher, não tenho responsabilidade. Meu dinheiro eu gasto para viajar e fazer as coisas que eu quero: comprar meu apartamento; comprar meu carro e tudo... Então as outras vantagens são do trabalho que eu gosto. Porque eu não sei fazer outra coisa hoje. Por exemplo, vamos supor que eu seja exonerado, eu não sei o que fazer. Não me vejo fazendo outra coisa a não ser trabalhando na Educação Infantil. A minha vida hoje, o meu mundo é a EI. Então eu não me vejo fora desse quadro. Vamos supor, posso continuar ganhando meu salário, eu fico como excedente e me mandam lá pra SMED-BH. Eu não gostaria de ir. Eu gostaria de estar dentro de uma sala de aula com os meninos porque esse é o ganho. Como não tenho filho, tenho esses meninos. Isso pra mim é um ganho. (Professor Tadeu. Dados do pesquisador. Entrevista)

Já para Carlos, a maior motivação para permanecer na EI é acreditar nas crianças e tentar contribuir para que não aconteça com elas o que aconteceu com ele na infância:

Eu quero que a Educação Infantil seja boa, porque infelizmente eu fui podado... Eu, Carlos, lá quando tinha 6, 7 anos, 5 anos. Eu fui podado. E que quero mostrar pra essas pessoas que a gente pode acreditar na criança, independente da situação. E eu falo muito com os professores aqui na escola, sempre que tenho oportunidade, quando eles falam: 'A criança não dá conta disso, essa criança não dá conta daquilo'. E eu falo: 'Gente, a criança tem quatro, cinco anos... Quem não dá conta é a criança ou é o professor que não está preparado para acolher aquela criança?' [...] Quem não dá conta disso sou eu profissional. [...] Eu tenho que dar conta de uma criança de 4 anos seja ela autista, seja ela com os problemas cognitivos dela, seja com altas habilidades... Eu não posso podar as crianças. Se eu podar, talvez ela não seja o Carlos, que lá na frente irá virar um professor que queira fazer isso ao contrário. Mas ele pode ser uma pessoa que vai ser podada pelo resto da vida. Então a gente tem que mostrar realmente às pessoas que podemos fazer a diferença sim.
(Professor Carlos. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso)

A BNCC (BRASIL, 2018) traz a concepção de criança como ser que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio das ações e interações com mundo físico e social, objetivando o seu desenvolvimento integral. Quando Carlos fala que quando criança foi “podado”, demonstra que, a partir da sua percepção, os professores da época não souberam perceber as suas especificidades e nem o acolher em suas diferenças. Quando ele diz: “*Quem não dá conta disso sou eu profissional*” deixa explícito que o docente é o responsável por acolher e respeitar as especificidades das crianças. Teixeira (2007) afirma que os docentes “estão encarregados de acolher, apresentar e interrogar o mundo junto a estes novos

chegantes” (TEIXEIRA, 2007, p. 431) implicando-se com os processos de formação humana e entendo os sujeitos como “sujeitos múltiplos e diversos” (p. 434).

A proposta desta pesquisa de mestrado não foi mostrar somente os desafios que os homens enfrentaram e enfrentam na Educação Infantil, mas também as possibilidades. Por este motivo, ao final da entrevista os três professores pesquisados deixaram uma mensagem aos estudantes de Pedagogia que ainda não sabem que a Educação Infantil é uma possibilidade como área de atuação para os homens. Tadeu disse que vale a pena fazer o que gosta e que os estudantes devem aproveitar o estágio para verem se irão gostar de trabalhar com crianças: “Vale a pena fazer o que você gosta. [...] Você tem que fazer aquilo que você gosta. Fazendo o que gosta tudo dará certo”.

Já Dênis reforçou que trabalhar com crianças é gratificante. Segundo ele, vai haver preconceito em qualquer etapa da docência, é preciso que o profissional demonstre competência em qualquer área de atuação para “desenvolver o seu trabalho, não pensar nisso e seguir em frente”. O Professor reforçou a importância dos concursos públicos para que os homens possam ter a oportunidade de ingressarem na EI e desenvolverem-se tanto como profissionais, quanto como pessoas:

O concurso público é que garante a gente estar entrando na Educação Infantil. E é um trabalho muito gratificante. Gratificante tanto com as crianças... a resposta que a gente tem com as crianças... o trabalho com as famílias... você aprende muito... essa parte humana... Com a Educação Infantil você desenvolve muito o seu lado humano; você começa a ter uma visão do mundo muito diferenciada.

A gente sai daquele mundo perverso dos adultos e quando você cai no mundo de fantasia, de leitura, de “contação” de história... [...] Os alunos homens que procurarem esse leque de trabalho, a Educação Infantil é uma possibilidade magnífica até para o pessoal da gente. Eu aprendi muito na Educação Infantil. A minha visão de mundo deu uma reviravolta, porque quando você vê as coisas através dos olhos das crianças você vira outra pessoa. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

O professor reforça ainda que a inserção dos homens na EI não é para competirem com as mulheres, mas para contribuírem com o desenvolvimento desta etapa da educação:

Não é uma competição com as mulheres. Pelo contrário, eu aprendi muito com as minhas colegas. Muitas também já falaram que aprenderam muito comigo. Essa troca é importantíssima. [...] O homem na Educação Infantil não é competir, não é ser melhor em momento nenhum; é ser um profissional. (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista)

Carlos pediu aos homens estudantes de Pedagogia que sigam o seu coração. Segundo ele, apesar dos desafios já relatados, é muito gratificante colaborar com a área da

Educação infantil: “Se querem, não é fácil. É desafiador, sim. É interessante, sim. Mas não deixem de seguir o sonho, como eu não deixei de seguir o meu”.



6. Considerações finais

Esta pesquisa de mestrado se propôs a analisar como os professores homens das EMEIs de Belo Horizonte compreendiam as suas práticas como docentes da Educação Infantil e como percebiam suas relações com a comunidade escolar.

A primeira indagação, antes mesmo da confecção do projeto de pesquisa, era se havia homens na Educação Infantil de Belo Horizonte. Para respondê-la, fizemos levantamento da quantidade de homens na Educação Infantil do Brasil e em Belo Horizonte consultando os relatórios anuais do Censo Escolar a partir de 2007 até o ano de 2021 (Inep, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). Chegamos ao número de 26.562 homens na EI no Brasil e 204 em Belo Horizonte. O pequeno número de homens docentes em creches e pré-escolas do Brasil, sobretudo no município de Belo Horizonte, é um dos elementos que provoca uma reflexão acerca das relações de gênero na profissão docente e demonstram que a docência na EI como entendemos hoje é uma ocupação muito recente, que vem sendo construída a cada dia pelos profissionais que nela trabalham.

Dos 204 professores de todo o município de Belo Horizonte, 22 estavam lotados nas EMEIs e 14 deles responderam ao nosso questionário. Na segunda etapa da pesquisa fizemos entrevistas com três professores selecionados.

Antes de analisarmos os dados dos questionários e transcrevermos as entrevistas dos três professores, analisamos textos sobre estudos de gênero para entender como as relações de gênero foram responsáveis pela construção do campo da Educação Infantil, campo esse predominantemente feminino. Scott (1995) e Fausto-Sterling (2002) nos ajudaram a compreender o processo histórico de subordinação das mulheres aos homens, cristalizando a ideia de que elas eram as únicas responsáveis por tarefas de cuidado dos filhos, enquanto eles saíam para buscar o sustento da família. Tudo isso, fruto da reprodução de uma sociedade patriarcal. Apesar de alguns avanços, em nossa sociedade, os estereótipos de gênero ainda são percebidos e as mulheres muitas vezes são subalternizadas.

Estudos do campo da Educação nos ajudaram a entender que a Educação Infantil surgiu da luta de mulheres para atender às suas demandas, tendo, por isso, nascido

feminina (VIEIRA, 1986; CERISARA, 2002; SILVA; LUZ, 2010; SILVA, 2016; RAMOS, 2017). Conseqüentemente, há poucos homens dispostos a ingressarem na docência com bebês e crianças pequenas. Para isto, eles precisam enfrentar preconceitos para romper as barreiras de gênero e também os estranhamentos, desconfortos e desconfianças. Além disso, para permanecerem na Educação Infantil, precisam enfrentar a mídia e a sociedade conservadora que os associa à pedofilia e aos abusos contra as crianças (SOUSA, 2011; SILVA, 2014; RAMOS, 2020; BAHLS, 2021; SOUZA, 2021).

Por meio de levantamento bibliográfico foi possível perceber que existem “hierarquias de gênero”, segundo as quais as mulheres seriam mais aptas a exercerem função de docentes em sala de aula, enquanto os homens acabam migrando para cargos de supervisão e direção, fato inclusive naturalizado pelas próprias professoras, gestoras e coordenadoras (NUNES, 2013; GOMIDES, 2014; MONTEIRO, 2019). Estudos sobre o cuidado mostram que mesmo dentro das instituições de EI persiste o pensamento estereotipado de que somente mulheres possuem habilidades para exercerem docência com as crianças pequenas, reforçando a ideia de que as professoras estão associadas ao papel de mãe ou tia numa aproximação do âmbito doméstico, como se fossem uma espécie de substitutas da família (ALVES, 2012; AGUIAR JUNIOR, 2017; MONTEIRO, 2019). O levantamento mostrou, ainda, que há um pequeno número de produções acadêmicas no Brasil sobre homens, masculinidades e Educação Infantil, e sobre os desafios e resistências enfrentados por eles para ingressarem e permanecerem nesta etapa de ensino. Por outro lado, esses estudos evidenciaram que há um crescente interesse por esse campo educacional, interesse que pode fomentar o debate para a desconstrução de estereótipos de gênero na docência, sobretudo na Educação Infantil.

Foi possível observar, a partir da análise dos questionários aplicados aos 14 professores da EMEI, que a maior resistência ao trabalho dos homens na EI partiu das próprias colegas professoras. A resistência das professoras, bem como das famílias das crianças, baseia-se nos estereótipos de gênero e preocupações com a segurança das crianças. Apesar da maioria das famílias apoiarem a presença dos professores homens na escola, se preocupam com questões relacionadas ao cuidado na hora do banho e também possíveis abusos sexuais. No caso dos desafios vividos pelos professores, a gestão da escola desempenhou um papel fundamental na mediação dos

conflitos, acolhimento, comunicação e respaldo diante os comentários negativos e questionadores das colegas professoras e das famílias. No entanto, tais ações se restringiram ao apoio ao docente, sem a realização de processos reflexivos junto à comunidade escolar que pudessem resultar em transformação de concepções. Ainda no que concerne às visões sobre as famílias, é importante destacar a presença de uma visão cristalizada de que famílias pobres seriam menos criteriosas para realizar demandas às escolas e aos professores/as. Diante disso, é preciso reforçar cada vez mais o caráter indissociável do cuidar e educar na Educação Infantil, para evitar que essa visão assistencialista da creche e pré-escola permaneça em nossa sociedade, partindo até mesmo de pessoas que estão inseridas nas instituições de EI. Contudo, se faz necessário que novas pesquisas sejam realizadas de modo a compreender qual o sentido destas percepções relatadas pelos professores investigados. Indicamos, ainda, como necessária a realização de pesquisas que focalizem as famílias, ouvindo-as de modo a compreender seus pontos de vista sobre diferentes aspectos do tema professores homens e, especificamente sobre estes.

Na segunda etapa da pesquisa, aprofundamos as questões com os Professores Tadeu, Dênis e Carlos. Através de entrevistas individuais, eles puderam falar mais abertamente sobre a trajetória na docência e na EI, da formação, dos desafios, relações e também sobre as possibilidades de atuação nesta etapa da educação. Como principais desafios destacamos desconfianças e estranhamentos percebidos na relação com as colegas professoras e as famílias das crianças. Os professores perceberam preocupações por parte das colegas e das famílias relacionadas à segurança das crianças, em alguns casos colocando-os como suspeitos de possíveis abusadores. Além disso, ficou evidente a preocupação por eles exercerem ações de cuidado e educação de bebês e crianças, havendo, por vezes, a opção de que estas ações fossem realizadas pelas colegas ou pelas auxiliares. Sobre a “terceirização” do cuidado das crianças, observamos o reconhecimento, por parte de um dos entrevistados, que a falta de contato dos/das profissionais docentes com as crianças durante as práticas de cuidado fragiliza a relação com as crianças.

Sobre os cuidados, os três docentes trabalharam no berçário, por isso tiveram que desempenhar tarefas de cuidado com bebês. Carlos atribuiu à sua experiência como ser pai, sua facilidade para realizar tais tarefas; Dênis contou com as orientações da acompanhante da SMED-BH que auxiliaram bastante a realização de cuidados,

sobretudo com a troca de fraldas. A fim de diminuir os tensionamentos com os pais das crianças, Carlos destacou que em sua experiência as tarefas de cuidado eram realizadas de forma compartilhada com outros/as profissionais da escola.

Como as interpretações foram feitas a partir das percepções dos entrevistados, consideramos importante destacar que seria imprescindível ouvir também as crianças, o que não pôde ser feito nesta pesquisa, mas poderemos investir nisto, posteriormente, numa futura pesquisa. Ainda sobre as práticas de cuidado, existe uma naturalização de que professoras e professores aprendem ou devem aprender a cuidar em casa, a partir da experiência com seus filhos ou outras crianças.

Sobre a relação com as famílias, a partir das percepções dos professores pesquisados, destacamos que os estranhamentos iniciais duraram até eles serem conhecidos por elas e por toda a comunidade. Após um período de convivência, as relações foram estreitadas e as desconfianças foram desconstruídas. Percebemos, a partir da fala dos professores, que o período de estranhamento durou aproximadamente 1 ano, até que a comunidade escolar conhecesse o trabalho deles e eles passassem, assim, pelo período *comprobatório* (RAMOS, 2017).

A pesquisa revelou que no contexto relacional da escola de EI, as crianças são o grupo com o qual os pesquisados revelaram se sentirem mais à vontade, sendo algum dos segmentos adultos indicado por cada um dos entrevistados: família, gestores e demais funcionários da escola.

Um limite da pesquisa se revelou na análise dos dados, dentre os quais houve a menção espontânea aos demais funcionários da escola (merendeiras, pessoal da limpeza e auxiliares), os quais não haviam sido incluídos nas questões dos instrumentos de pesquisa. Essa menção nos permitiu ampliar a compreensão da complexidade desse contexto relacional e os desafios que se impõem aos professores homens por representarem novidade de gênero nesse ambiente.

Outro desafio percebido pelos professores homens pesquisados é o tratamento dado a eles pela SMED-BH. Ficou evidente que não há uma preocupação com treinamento e inserção dos professores homens na comunidade escolar. Também se evidenciou uma invisibilidade percebida nas reuniões e nos documentos enviados pela Secretária. É preciso, pois, uma reflexão sobre a dimensão discursiva, tanto no plano interpessoal

quanto no institucional para a legitimação da inserção e permanência dos professores homens na Educação Infantil.

A partir da percepção dos professores, o pequeno número de docentes homens na EI de Belo Horizonte é reflexo dos baixos salários e da falta de divulgação das possibilidades docentes, principalmente durante a formação inicial nos cursos de Pedagogia. Para eles, a sua presença na Educação Infantil é importante como referência masculina para as crianças e para desconstruir as normas de gênero que definem que a EI é uma área exclusiva de mulheres.

Ficou evidente, ainda, a necessidade de uma formação docente que mostre as possibilidades do campo da Educação Infantil aos homens, que pedagogo não precisa trabalhar apenas na gestão, mas que também pode contribuir com a consolidação da Educação Infantil e a construção da identidade das crianças nas creches e pré-escolas. Além disso, a formação precisa contemplar a indissociabilidade do cuidar e educar e preparar os/as professores/as para as práticas pedagógica e educativa.

Ressaltamos com esta pesquisa a necessidade de mais pesquisas e reflexões acerca da docência exercida por professores homens. Entendemos que no contexto da EI, é fundamental a presença de referências femininas e masculinas para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas, especialmente se considerarmos a creche como um espaço profícuo na qual as relações de cuidado e educação podem ser potencializadoras de uma experiência coletiva mais diversa e mais equilibrada entre homens e mulheres.

Apesar do número limitado de pesquisas que retratam a presença de professores homens na EI, percebemos que as contribuições nesta área têm crescido à medida que também avança o conservadorismo das religiões e da política atual brasileira, através de associações da presença masculina nas escolas com abusos de crianças e pedofilia, respaldados por projetos de lei que tentam conferir às mulheres exclusividade no cuidado de crianças na creche e pré-escola.

O campo da Educação Infantil tem se consolidado, mas precisa unir as forças de mulheres e homens para fazer com que as políticas públicas voltadas para esta área não sejam passageiras. A fim de fortalecer a presença dos professores homens no campo da EI, é preciso incentivá-los, pesquisá-los, questioná-los, trazer não somente os relatos de desafios, mas mostrar as possibilidades através, sobretudo, das falas e

experiências de quem já está desempenhando o importante papel de educar e cuidar das crianças.

Se a presença de homens como docentes na Educação Infantil causa estranhamentos, que o “estranho” passe a ser normal... nas escolas... no mundo... na vida!

7. Referências Bibliográficas

AGUIAR JUNIOR, Josué Durval. *Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil*. 124 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

AGUIAR, Lorena Marinho Silva. *Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte*. 126 f. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

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

BAHLS, Diego Paiva. *Gênero e Docência na Educação Infantil: a Produção de Masculinidades Docentes em Discursos Jurídicos e Midiáticos em Tempos Ultraconservadores*. 218 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BARBOSA, Maria Carmem. *Especificidades da ação pedagógica com os bebês*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODO, Wanderley (org.) *Educação: carinho e trabalho*. Brasília/Petrópolis, Universidade Nacional de Brasília/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Vozes, 1998.

BELO HORIZONTE. *Lei Nº 8.679 de 11 de novembro de 2003*. (Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil). Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=913685>. Acesso em: 24 jul. 2022.

_____. *Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018*. (Estabelece autonomia das UMEIs e cria as EMEIs). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1113/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-transformando-as-em-escolas-municipais-de-educacao-infantil-emeis-cria-o-cargo-comissionado-de-diretor-de-emei-as-funcoes-publicas-comissionadas-de-vice-diretor-de-emei-e-de-coordenador-pedagogico-geral-o-cargo-comissionado-de-secretario-escolar-os-cargos-publicos-de-bibliotecario-escolar-e-de-assistente-administrativo-educacional-e-das-outras-providencias>. Acesso em: 24 jul. 2022.

_____. *Educação Infantil*. (2019a.) Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-infantil>. Acesso em: 19 jul. 2019.

_____. *Escola: Lugar de Proteção. Guia de Orientações e Encaminhamentos. SMED.* (2019b.) Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Guia%20Orienta%C3%A7%C3%B5es_Web_16Janeiro2020.pdf

_____. *Escolas Municipais da Rede Própria.* (2022) Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escolas-municipais-da-rede-propria>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BICHARA, Ilka Dias. *Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta.* Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 19-28, abr. 2001. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BOGDAN, Roberto C, BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora. 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do mundo (La misère du monde)*/sob direção de Pierre Bordieu; com contribuições de A. Accardo et. al. - Petrópolis, RJ: .Vozes, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. Lei nº 8069 – 13 de Jul. 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. Lei nº 9394 – 20 dez. 1996. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN,* Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CAMILO, Rubia da Conceição. *DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade.* 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.* 1. ed. São Paulo: Xamã / FAPESP, 1999. v. 1. 247p.

CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil*. Perspectiva, Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez,1999.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2002. 120 p.

CID-10. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento; Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre; Ed. Artmed, 2011.

CONNELL, Raewyn William. *Masculinities 2*. ed. California: University of California Press, 2005.

CONNELL, Raewyn William. *Gênero em termos reais*. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Robert William. *Teacher's work* (O trabalho do Professor). Sidney, George Allen & Unwin, 1985.

COSTA, Simone Melo; DURÃES, Sarah Jane Alves; ABREU, Mauro Henrique Nogueira Guimarães de. *Feminização do curso de odontologia da Universidade Estadual de Montes Claros*. Ciênc. saúde coletiva 15 (suppl 1). Jun 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/L9xTxRvtjPggGmTRSyttGwt/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2001, n.16, pp.48-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a05.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. Tese. Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

ETAPECHUSK, Jéssica; SANTOS, Wenner Daniele Venâncio dos. *Um Estudo Sobre o Sujeito Pedófilo, uma Visão da Psicologia*. Psicologia.pt. 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1176.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

FARIA, Adriana Horta de. *Trajetórias Docentes: Memórias de Professores Homens que Atuaram com Crianças no Interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)*. 29/01/2018 112 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Dualismos em duelo*. Cad. Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 9-79, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 Ago. 2020.

FELIPE, Jane. *Afinal, quem é mesmo o pedófilo?* Cadernos Pagu, Campinas, n.26, p.201-223, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/zZSN3sYGnVJH6rB6Wwws5Qd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FERREIRA, Waldinei do Nascimento. *As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de*

Belo Horizonte. 160 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez, 184p.1998.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. *Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil*. 18/07/2014 79 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

GONÇALVES, Josiane Peres; ANTUNES, Jéssica Barbosa. *Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais*. Interfaces da Educação, [S. l.], v. 6, n. 16, p. 134–153, 2015. DOI: 10.26514/inter.v6i16.440. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/440>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GONÇALVES, Josiane Peres; OLIVEIRA, Edicleia Lima de. *Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e185144, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100493&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Diálogo com Docentes Acerca da Violência em Meio Escolar*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7182-4-7-artigo-mec-dialogo-acerda-violencia-luiz-alberto/file>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marilia Pontes. *Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 101-138, março/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FsRWdSHj4MwjXVKfMmLzshJ/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Surtem%2C%20assim%2C%20duas%20iniciativas%20advindas,de%20lazer%2C%20cultura%20e%20esporte>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GONÇALVES, Natamy de Almeida. *Abuso sexual infantil: o posicionamento de docentes quanto à problemática frente aos seus alunos*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 09, Vol. 01, pp. 209-250. Setembro de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/posicionamento-de-docentes>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GUIMARÃES, Nadya Araujo, HIRATA, Helena Sumiko e SUGITA, Kurumi. *Cuidado e Cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão*. Sociologia & Antropologia [online]. 2011, v. 1, n. 1, pp. 151-180. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2238-38752011v117>>. ISSN 2238-3875. <https://doi.org/10.1590/2238-38752011v117>. Acesso em: 23 set. 2022.

HENTGES, Karine Jacques. *Homens na Educação Infantil: o que pensam as Diretoras Sobre Isso?* 14/05/2015 90 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

HIRATA, Helena. Teorias e Práticas do Care: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate. *In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres.* São Paulo: SOF, 2010. p.42- 56.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antônio (org.). Vida de professores.* Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. 214 p. (Coleção Ciência da Educação).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2007*, Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*, Brasília: Inep, 2009. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009*, Brasília: Inep, 2010. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*, Brasília: Inep, 2011. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2011*, Brasília: Inep, 2012. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2012*, Brasília: Inep, 2013. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*, Brasília: Inep, 2014. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2014*, Brasília: Inep, 2015. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*, Brasília: Inep, 2016. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*, Brasília: Inep, 2017. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*, Brasília: Inep, 2018. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*, Brasília: Inep, 2019. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*, Brasília: Inep, 2020. Ibidem.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*, Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 04 abr. 2022.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*, Brasília: Inep, 2022. Ibidem.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. *Masculinidades e docência na Educação Infantil*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200545&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. *Histórias da Educação Infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.14, 2000, pp.5-18. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEITE, Deise Bruna Massena. *Cuidado e Educação de Bebês: As práticas alimentares na creche*. 27/10/2020. 170 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*. Educação em Revista nº 46, dez 200 Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

LÜDKE, Menga. *Sobre a socialização profissional de professores*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p. 5–15, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/780>. Acesso em: 14 ago. 2022.

LUZ, Iza Rodrigues da. *Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil*. In: Anais do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento. *Perspectivas atuais*. Belo Horizonte, 2010.

MARANHÃO, Damaris Gomes. *O cuidado com o elo entre saúde e educação*. Cadernos de Pesquisa [online]. 2000, n. 111, pp. 115-133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300006>>. Epub 20 Fev 2006. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300006>. Acesso em: 25 Set. 2022.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. *Creche e família: uma parceria necessária*. Cad. Pesqui. 38 (133) • Abr 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008>. Acesso em: 01 mai. 2021.

MATOS, Izabella Barison; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti; OLIVEIRA, Maria Conceição de. *Profissões e Ocupações de Saúde e o Processo de Feminização: Tendências e Implicações*. Athenea Digital – 13, 239-244. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/118035>. Acesso em: 15 mai. 2022.

MENDONÇA, Michelle Mariano. *Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão*. 22/02/2016 129 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 45, n. 157, p. 652-679, Set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300652&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2020.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. *Gênero e Gestão da Educação Infantil: Trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais*. 2019. Tese. Universidade Estadual De Campinas. Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas (SP), 2019.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. *Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 44, n.

153, p. 720-741, Set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em: 18 jul. 2019.

NUNES, Patricia Gouvea. *Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)*. 22/08/2013 126 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas, Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 611-626, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2019.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. *Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na Educação Infantil*. 18/09/2020 379 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

RAMOS, Joaquim. *Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens*. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017. v. 1. 176p.

RAMOS, Joaquim. *Um Estudo Sobre os Professores Homens da Educação Infantil e as Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – M.G.*. 2011. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. *A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas*. Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, v. 1, p. 1-9, 2010.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. *Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças*. Cadernos Pagu [online]. 2006, n. 26, pp. 145-168. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100007>>. Epub 09 Ago 2006. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100007>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. *Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças*. Revista Brasileira de Educação [online]. 2021, v. 26, e260077. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413->

24782021260077>. Epub 19 Nov 2021. ISSN 1809-449X.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260077>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BUSS-SIMÃO, Márcia; RAMOS, Joaquim. *Usos e Abusos do Conceito de Gênero em Publicações sobre Professores Homens na Educação Infantil*. In: 40ª Reunião Nacional da ANPEd – “Educação como prática de Liberdade” cartas da Amazônia para o mundo!, 2021, Belém, PA, 2021. v. 40. p. 1-7.

SÃO PAULO. *Projeto de Lei 1174/2019*. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>

SAYÃO, Déborah. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. v. 20, n. 2, 1995. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 25 jul 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-857QRW/1/tese_isabel_pdf.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

_____. *A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil*. Educar em Revista, Curitiba, n. 53, set. 2014, p. 253-272.

_____. *Educação Infantil no Brasil*. Pensar a Educação em Revista. Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/2016. Disponível em:
<https://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/03/29/educacao-infantil/>. Acesso em: 25 set. 2022.

_____. *Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização*. Salto para o Futuro, v. 1, p. 28-35, 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. *Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*. Cadernos Pagu, Campinas, n. 34, p. 17-39, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100003>

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. *Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 50, e14110, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14110>.

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

SILVA, Karine Zimmer da; BUSS-SIMÃO, Márcia. *Gênero, sexo e sexualidade na Educação Infantil: o que dizem os documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis. Zero-aSeis*, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 27-41, mai. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n37p27>. Acesso em: 25 jul 2020.

SILVA, Maria Aparecida de Freitas da. *As Representações Sociais de Famílias Sobre Professoras(es) da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. 04/05/2017 179 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Peterson Rigato da. *Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil* 22/07/2014 180 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUSA, José Edimar de. *Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?: um estudo de casos múltiplos em representações sociais*. 2011. 206f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

_____. *Homem Docência com Crianças Pequenas: o Olhar das Crianças de um Centro de Educação Infantil*. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015.

SOUZA, Eliana Batista. *Quebrando Tabus e Educando a Infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 23/08/2018 104 f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de. *Homens na Educação Infantil: que perigo é esse?*. In: 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021), 2021, Belém - Pará - Brasil. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos. Rio de Janeiro - RJ - Brasil: Anais da ANPED, 2021.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teóricas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TOSATTO, Carla e PORTILHO, Evelise Maria Labatut. *A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil*. Educação em Revista [online]. 2014, v. 30, n. 3, pp. 153-172. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300007>>. Epub 07 Out 2014. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300007>. Acesso em: 21 ago. 2022.

TRINDADE, Jorge; BREIER, Ricardo. *Pedofilia: Aspectos psicológicos e penais*. 3. Ed.rev. atual. Porto Alegre; Livraria do advogado Editora, 2013

UIS. *Compendio Mundial de la Educación 2010: comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la Unesco, Montreal, Canadá, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191218>. Acesso em: 19 jul. 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. *O sexo e o gênero da docência*. Cad. Pagu, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. *As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012)*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5125>. Acesso em: 25 jul. 2022.

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

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. *Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935)*. Educar em Revista [online]. 2018, v. 34, n. 70, pp. 35-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.58725>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58725>. Acesso em: 23 set. 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina. *Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria*. Temporalis, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>.. Acesso em: 24 jul. 2022.

Anexo I - Termo de Anuência SMED-BH



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL/EQUIPE DA INFÂNCIA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

BELO HORIZONTE, 25 DE JANEIRO DE 2021

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

O mestrando **Antonio Marcos de Sousa Barbosa**, orientado pela Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), apresentou à Secretaria Municipal de Educação a proposta de Pesquisa intitulada **“Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte: desafios, limites e a relação com as famílias das crianças”** a ser realizada com professores que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), pela Diretoria da Educação Infantil (DEIN)/Equipe da Infância e pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), a Secretaria Municipal de Belo Horizonte está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade do responsável pelo projeto fazer contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola e seus profissionais.

Adriana Nogueira Araujo Silveira
Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE)

Vânia Gomes Michel Machado
Equipe da Infância
Diretoria da Educação Infantil (DEIN)

Bernadete Quirino Duarte Blaess
Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial (DEID)
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)

Rua Carangola, 288 - 7º andar - sala 721- Bairro Santo Antônio - 30.330-240 - Belo Horizonte - MG 3277-6055 - cape.smed@pbh.gov.br

Anexo II - Carta de Recomendação



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL/EQUIPE DA INFÂNCIA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

BELO HORIZONTE, 25 DE JANEIRO DE 2021

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)

A/C Exmo.(a)
Sr(a).
Diretor(a) de Escola Municipal

O mestrando **Antonio Marcos de Sousa Barbosa**, orientado pela Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), apresentou à Secretaria Municipal de Educação a proposta de Pesquisa intitulada **“Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte: desafios, limites e a relação com as famílias das crianças”** a ser realizada com professores que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), pela Diretoria da Educação Infantil (DEIN)/Equipe da Infância e pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), a Secretaria Municipal de Belo Horizonte está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido. Entretanto, ressaltamos a necessidade do responsável pelo projeto fazer contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola e seus profissionais.

Solicitamos ao(à) diretor(a) receber, apresentar o mestrando e a proposta aos profissionais, orientar, acompanhar e viabilizar o acesso consentido.

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,
Atenciosamente,

Adriana Nogueira Araujo Silveira
Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE)

Vânia Gomes Michel Machado
Equipe da Infância
Diretoria da Educação Infantil (DEIN)

Bernadete Quirino Duarte Blaess
Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial (DEID)

Apêndice I - Questionário online

Projeto “SER PROFESSOR HOMEM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEI) DE BELO HORIZONTE: DESAFIOS, LIMITES E A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS”.

Questionário

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS/PROFISSIONAIS:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Lotação atual (EMEI/bairro):
- 1.4 Atualmente trabalha com crianças de que idade?
- 1.5 Formação (Curso/ano de conclusão):
- 1.6 Vínculo (concursado, terceirizado):
- 1.7 Quando ingressou na prefeitura:
- 1.8 Quando começou a trabalhar em EMEI:
- 1.9 Desde o ingresso, em quantas escolas atuou?
- 1.10 Possui experiência anterior na área da educação? Qual?

2. INGRESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

- 2.1 O que te fez optar pela Educação Infantil? () Salário () estabilidade () gostar de crianças () outro _____
- 2.2 Após passar no concurso, qual o seu objetivo: () trabalhar na creche () trabalhar na pré-escola () trabalhar na gestão da escola
- 2.3 Como foi sua entrada na Educação Infantil? Sentiu dificuldade? () Sim () Não
- 2.4 Se a resposta anterior foi SIM, qual(is)?
- 2.5 Antes de ingressar na EMEI, havia algum receio? Se sim, qual? () relacionamento com direção () relacionamento com colegas () relacionamento com crianças () relacionamento com famílias () preconceitos () outros: _____

3. RELACIONAMENTO:

3.1 Núcleo Gestor:

- Foi bem recebido pelo núcleo gestor? () Sim () Não
- De 0 a 10, qual nota você daria para o acolhimento?
- Houve estranhamentos (por sua parte ou por parte da equipe)? _____ Qual(is)? _____
- Estes estranhamentos foram desfeitos? Como?
- Cite um caso ou mais que te chamou/chamaram atenção no relacionamento?

3.2 Colegas professoras/es:

- Foi bem recebido pelas colegas professoras? ()Sim ()Não
- De 0 a 10, qual nota você daria para o acolhimento?
- Houve estranhamentos (por sua parte ou por parte da equipe)? _____ Qual(is)? _____
- Estes estranhamentos foram desfeitos? Como?
- Cite um caso ou mais que te chamou/chamaram atenção no relacionamento?

3.3 Crianças:

- Foi bem recebido pelas crianças? ()Sim ()Não
- De 0 a 10, qual nota você daria para o acolhimento?
- Já teve que lidar com cuidados pessoais/higiene das crianças?
- Se sim, como foi a primeira experiência?
- Houve alguma recomendação por parte do núcleo gestor ou das colegas professoras?
- Na relação com as crianças, houve estranhamentos (por sua parte ou por parte das delas)? _____ Qual(is)? _____
- Estes estranhamentos foram desfeitos? Como?
- Cite um caso ou mais que te chamou/chamaram atenção no relacionamento?

3.4 Famílias das crianças:

- Foi bem recebido pelas famílias? ()Sim ()Não
- De 0 a 10, qual nota você daria para o acolhimento?
- Como reagiram ao saber que um homem iria atuar na EMEI?
- Houve estranhamentos (por sua parte ou por parte das famílias)? _____ Qual(is)? _____
- Estes estranhamentos foram desfeitos? Como?
- Cite um caso ou mais que te chamou/chamaram atenção no relacionamento com as famílias:

Apêndice II - Roteiro entrevista semiestruturada

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Pesquisa: Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte: desafios, possibilidades e a relação com as famílias das crianças.

**Mestrando: Antonio Marcos de Sousa Barbosa Miranda
Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva**

Roteiro de Entrevista semiestruturada com Professores selecionados das EMEIs de Belo Horizonte

Eu sou a Antonio Marcos, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa da Infâncias e Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A temática da pesquisa é a presença de docentes homens no universo da Educação Infantil, especialmente nas EMEIs de Belo Horizonte, e a relação deles com as famílias das crianças.

Desde já agradeço, primeiramente por você ter preenchido o formulário da primeira etapa desta pesquisa e pela disponibilidade em conceder essa entrevista. Para continuarmos vou ler algumas informações gerais sobre a pesquisa e sobre sua participação constantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que possa confirmar sua participação e autorizar o uso das informações da entrevista.

Objetivo Geral

Analisar como os professores homens compreendem suas práticas na Educação Infantil e a relação com as famílias das crianças.

1) compreender as razões que levaram estes homens a ingressarem na docência na Educação Infantil

- **Fale um pouco sobre a sua escolha/opção pela profissão de professor**
- **Fale sobre sua trajetória na área da Educação (houve alguma experiência anterior?)**
- (Caso o entrevistado não tenha falado sobre o ingresso na Educação Infantil nas questões anteriores, pedir que fale sobre isto). **Como se deu o seu ingresso na EI?**
- (Se nas questões anteriores o entrevistado falar que optou/escolheu a Educação Infantil, pedir que explique melhor as razões da escolha). Caso não tenha falado perguntar **“Quais razões/condições/situações lhe levaram a trabalhar na Educação Infantil?”**
- **Você conhecia as possibilidades de trabalho na EI (docência com bebês e crianças de até 3 anos – creche; docência com crianças de 3 a 5/6 anos – pré-escola; gestão: coordenação e/ou direção), antes de sua primeira experiência de trabalho na EI? Se sim, tinha alguma preferência entre estas possibilidades?**
- **Há quantos anos você está trabalhando em EMEI?**
- **Quando você passou no concurso e foi para a EMEI, qual a sua primeira função na escola?**

- Hoje qual a sua atividade na EMEI: trabalha com crianças na creche; na pré-escola ou na gestão escolar? Trabalha como professor referência ou professor de apoio?
- Você trabalha ou já trabalhou com algum colega professor na EI?
- Se sim, como foi sua relação com ele?
- Pedir para que ele descreva alguma situação marcante no processo de ingresso

2) identificar e analisar quais os principais desafios encontrados por professores homens na sua prática docente na Educação Infantil;

- Como foi sua primeira experiência de trabalho na EI? Você lembra e pode descrever uma ou mais situações marcantes dessa experiência inicial?
- Quais eram suas expectativas antes de ingressar na EMEI?
- Na primeira parte desta pesquisa, analisando as respostas dos formulários preenchidos por vocês, 43% disseram ter sentido alguma dificuldade ao ingressar na EI. Isto aconteceu com você? Se sim, qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) encontrada(s)? Você pode descrever alguma situação especialmente difícil?

3) analisar como os professores avaliam as interações entre eles, o Núcleo gestor e as colegas professoras da Educação Infantil e demais profissionais que atuam na Instituição de Ensino Infantil;

- Como você foi recebido pelo núcleo gestor (diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) da EMEI em que trabalha atualmente? Houve algum estranhamento/preconceito por parte deles(as)?
- Houve alguma recomendação especial pelo fato de você ser homem?
- Como você avalia a sua relação hoje com o Núcleo Gestor da escola?
- Como você foi recebido por suas colegas professoras na EMEI em que trabalha atualmente?
- Houve algum estranhamento/preconceito por parte delas?
- Se houve preconceito: a que você atribui?
- Este(s) preconceito(s) foram desfeitos?
- Cite um caso ou mais que te chamou/chamaram atenção no relacionamento com as(os) colegas professores(as).
- Como você avalia a sua relação hoje com as colegas professoras(es)?
- Caso o professor tenha trabalhado em mais de uma instituição, pedir que comente se nas outras em que trabalhou teve experiências distintas da que relatou nas questões anteriores.

4) identificar e analisar como os professores avaliam as interações junto às crianças;

- Como você foi recebido pelas crianças da EMEI em que trabalha atualmente? Pode descrever alguma situação que exemplifique isto?
- Houve algum preconceito? Surpresa?
- Já teve que lidar com cuidados pessoais/higiene das crianças (meninos e meninas)?
- Se sim, como foi a primeira experiência?
- Houve recomendações por parte do Núcleo Gestor ou por parte das colegas?
- Como são feitas estas atividades por você na escola?

- **Cite um caso ou mais que te chamou/chamaram atenção no relacionamento com as crianças.**
- **Caso o professor tenha trabalhado em mais de uma instituição, pedir que comente se na(s) outra(s) em que trabalhou teve experiências distintas da que relatou nas questões anteriores.**

5) identificar e analisar como os professores avaliam as interações deles junto às famílias das crianças.

- **Como foi a recepção por parte das famílias na EMEI em que trabalha atualmente?** (explorar a respeito dos diferentes membros das famílias, como pais, mães, avós... e ver se há diferenças entre eles).
- **Houve algum preconceito? Surpresa? Estranhamento?**
- **Como elas reagiram ao saber que um homem iria atuar com seus filhos ou filhas?**
- **Houve situações de estranhamentos/preconceitos/críticas por parte das famílias? Se sim, quais foram?**
- **Você recebeu algum apoio/auxílio dos outros profissionais da EMEI nestas situações? Se sim, quais foram?**
- **E como é sua relação atual com as famílias?**
- **Você percebe a existência de algum tipo de preconceito das famílias em relação a sua presença na EMEI?**
- **Cite um caso ou mais que te chamou/chamaram atenção no relacionamento com as famílias desde o seu ingresso na EMEI.**
- **Caso o professor tenha trabalho em mais de uma instituição, pedir que comente se nas outras em que trabalhou teve experiências distintas da que relatou nas questões anteriores.**

Outras perguntas:

- **Se você pudesse avaliar, por qual grupo você tem sido mais acolhido durante seu tempo de trabalho na Educação Infantil e na EMEI: o Núcleo Gestor, as colegas professoras, as crianças ou as famílias das crianças? Por quê?**
- **E em qual grupo você se sente menos acolhido? Por quê?**
- **Como você avalia a presença de professores na Educação Infantil?**
(Caso o entrevistado fale sobre preconceitos e resistências, pedir que comente mais sobre o tema e também como você imagina que este preconceito/resistência pode ser desfeito?)
- **Como a SMED trata a questão da presença de homens como professores nas EMEI?**
- **Atualmente temos 223 professores homens na Educação Infantil em toda a RME/BH (Rede própria – EMEI e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Rede conveniada) e nas escolas privadas, destes apenas 22 nas EMEI. A que você atribui este número pequeno de professores homens nas escolas públicas de Educação Infantil?**
- **Você acha que é necessário ou desejável que mais professores estejam na Educação Infantil? Por quê?**
- **Se sim, o que pode ser feito para melhorar essa participação/presença de homens na EI?**

- Iniciar a questão comentando se o entrevistado conhece este tipo de projeto de lei e depois então perguntar: **Como você vê a criação desses projetos que garantem às mulheres exclusividade e proíbem homens de exercer o cuidado com as crianças na EI?**
- Perguntar ao entrevistado se tem algo mais que ele gostaria de falar.