

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**

**O INGRESSO E A PERMANÊNCIA DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: A DESCONSTRUÇÃO DE LUGARES FIXOS**

**Joaquim Ramos**

**Maria do Carmo Xavier (orientadora)**

## **1 INTRODUÇÃO**

Emergem desse trabalho questões que dialogam com algumas inquietações situadas no campo das relações de gênero e nos modos como algumas dessas questões operam na esfera da educação pública. Em especial, as discussões trazidas para o trabalho centram-se no campo da educação infantil e nas relações estabelecidas entre os seus diferentes atores. Até recentemente, no Brasil, a educação infantil era tida como um campo de atuação profissional majoritariamente feminino e estava de maneira bem estreita vinculada à maternagem e à família. Só recentemente, a educação infantil se depara com a entrada de professores do sexo masculino para atuar no cuidado e na educação de crianças entre zero e seis anos de idade. O ingresso desses sujeitos altera a maneira como a comunidade escolar percebia a educação das crianças pequenas e suas profissionais e faz emergir questões relacionadas às relações de gênero e à sexualidade desses novos atores. Assim, os estudos realizados em torno da categoria gênero adquirem, nesse trabalho, papel fundamental para a análise dos dados apontados pela pesquisa.

Para as ciências humanas e sociais, o conceito de gênero tem sido mais do que um instrumento de análise: se tornou um instrumento de autoconstrução humana no bojo das relações sociais que devem ter como fundamento a justiça e a igualdade, a partir do reconhecimento e do respeito pela diferença. A categoria gênero procura romper com a ideia do determinismo biológico no comportamento social ou cultural, conforme será explicitado mais adiante nesse artigo e as relações de gênero se configuram como construção sociocultural e estão marcadas por diferentes formas de discurso que não são neutros. Ao contrário, são influenciados pelas realidades históricas, pelas ideologias e pelos jogos de poder nos quais nasceram e foram interpretados (GEBARA, 2000). Como se sabe, até mesmo a força da linguagem se configura como elemento que corrobora para a afirmação do masculino como regra e como algo que aparece de forma supostamente natural e representado como norma nas relações sociais (BOURDIEU, 2010).

O movimento feminista, protagonizado, inicialmente, sobretudo, por uma elite intelectual e por militantes de partidos políticos de esquerda, desenvolveu-se reivindicando direitos das mulheres em diferentes níveis da vida social. Ao eclodir, esse movimento primava para acentuar, no debate efervescente, o caráter das diferenciações entre homens e mulheres até então fortemente baseado no aspecto biológico. O conceito de gênero possibilitou explicitar como as características sexuais são compreendidas e representadas, viabilizando maneiras de conduzir o debate para o campo do social, por entender que é nele que os sujeitos constroem e reproduzem as relações (desiguais) entre si, conforme salienta Louro (2001).

Por tratar das relações desiguais no interior de instituições escolares, os estudos de gênero constituem, nesse artigo, importantes ferramentas para destacar, em relação aos mais diversos segmentos da comunidade escolar, as diferenças surgidas nas relações estabelecidas por professores do sexo masculino<sup>1</sup> que atuam junto às crianças pequenas em instituições públicas municipais de educação infantil no município de Belo Horizonte/Minas Gerais. A escolha por esse objeto de estudos tem estreita relação com o meu envolvimento com a educação pública, em especial, com a educação infantil, conforme contextualizo a seguir.

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

Ao estabelecer um paralelo entre as afinidades políticas com as tensões teórico-metodológicas que demarcam as pesquisas acadêmicas e científicas, Guacira Lopes Louro (2007) afirma que o modo como pesquisamos, como conhecemos e como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas, políticas e afetivas. Miriam Grossi (1992) ratifica essa ideia e acrescenta que o gênero do próprio autor da pesquisa interfere na maneira de perceber e interpretar o objeto de estudo. Concordo com as duas pesquisadoras, pois além do fato de que sou homem e pesquiso outros homens, estive inserido durante muitos anos na militância e no trabalho da e com a educação infantil e isso ofereceu importante contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e para a ampliação do entendimento de questões centrais do trabalho.

Nas instituições públicas e conveniadas de educação infantil de Belo Horizonte prevalece a majoritária presença de mulheres. Minha inserção como militante e trabalhador em tais espaços – sempre como minoria do sexo masculino – despertou meu interesse em

---

<sup>1</sup> Pode parecer redundante o emprego das expressões “professores do sexo masculino” e “professores homens”, no entanto, a opção em mantê-las se justifica pelo fato de que a língua portuguesa tende, de maneira pouco reflexiva em neutralizar o gênero feminino. Ao usar essas formas, pretendo enfatizar que não se trata da mistura dos gêneros.

investigar e compreender as tensões que marcam e demarcam as relações de gênero entre professores do sexo masculino com os diferentes segmentos que atuam nessas instituições (comunidade, professoras, diretoras e coordenadoras).

Assim, a questão central desse estudo foi a de compreender – sob a perspectiva das relações de gênero – a forma como os professores homens da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte interagem com a educação infantil e como a comunidade escolar percebe e convive com a presença desses sujeitos no interior de instituições que, até o ano de 2004 apresentavam em seus quadros funcionais apenas mulheres.

Na atualidade, os homens na docência de crianças pequenas na referida rede de educação representam, em termos quantitativos, uma pequena parcela do total de docentes. Em 2009, de 1.837 docentes atuando com crianças pequenas, apenas 14 professores eram do sexo masculino trabalhando na educação infantil. Esses dados não diferem muito do que ocorre com a educação infantil no restante do país. Pesquisa realizada pelo INEP, em 2007, constatou que no total de 336.186 docentes que atuavam na educação infantil no Brasil, apenas 3,4% eram professores do sexo masculino.

Para realizar esses estudos, procurei dialogar com os 14 professores do sexo masculino da RME/BH e, inevitavelmente, esbarrei em muitos aspectos da vida pessoal e profissional desses sujeitos<sup>2</sup>. Muitas questões apontadas por eles apresentam notórias imbricações com as relações de gênero. Para melhor compreender o ingresso desses professores na profissão e as relações estabelecidas nos espaços institucionais, foram necessários dois investimentos específicos: o primeiro, construir um entendimento sobre a trajetória desses homens na educação infantil e, nessa perspectiva, destacar, dentre outras, as razões motivadoras do ingresso na função. O segundo movimento foi o de buscar compreender também as relações estabelecidas entre eles com os demais sujeitos no interior das instituições. Tal procedimento permitiu conhecer e interagir com o universo de atuação profissional desses professores homens. Após esses procedimentos foi possível selecionar os atores da pesquisa para realização das entrevistas e, dentre eles, os três professores que figurariam na amostragem. Por fim, foram realizadas entrevistas com as direções/coordenações das instituições de

---

<sup>2</sup> A noção de sujeito empregada nesse texto está em conformidade com a concepção trazida por Stuart Hall (2006) que classifica o sujeito como despossuído de uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para o autor, nossa identidade é, por vezes, contraditória e está em constantes deslocamentos.

educação infantil, com uma gerente pedagógico e grupos de discussão com as professoras e com as famílias das crianças.

Como dito, a educação infantil no Brasil encontra-se, historicamente, associada à figura feminina e à maternagem. O ingresso de professores homens – especialmente quando ainda não são conhecidos pela *comunidade escolar*<sup>3</sup> – coloca em evidência um olhar de estranhamento por parte dessa comunidade. De maneira paradoxal, esses docentes apresentam, por um lado, a sexualidade colocada em suspeição, pois se escolheram essa profissão é porque não são *homens de verdade*<sup>4</sup>; e por outro lado, convivem com a indubitável “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005).

Além disso, outra representação bastante frequente e reproduzida a respeito da presença desses docentes na educação infantil vincula-se ao campo da psicologia por tratar de maneira positivada a interação que professores do sexo masculino estabelecem com as crianças pequenas. Nesse caso, prevalece o caráter compensatório quando a criança cria um vínculo mais estreito com uma figura masculina, em especial, se essa criança é privada, no ambiente familiar, da figura paterna e convive apenas com pessoas do sexo feminino. Assim, a presença masculina é vista como necessária e positiva ao desenvolvimento emocional da criança.

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

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

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

---

<sup>3</sup> Professoras, diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e gerente regional de educação fazem parte da comunidade interna; a comunidade externa é composta por pais, mães, parentes das crianças – são esses sujeitos que estarão retratados nessa pesquisa.

<sup>4</sup> Essa afirmativa e suas variações apareceram de maneira recorrente nas entrevistas e nos grupos de discussão.

## 1.2 Reflexões sobre o problema da pesquisa: inquietações e questionamentos

Por ter atuado, profissionalmente, por um longo período, em instituições de educação infantil, sempre percebi estranhamentos por parte da comunidade escolar em relação à minha presença nos diferentes espaços<sup>5</sup>. Evidentemente, isso causava constrangimento e uma sensação de que realmente eu era mesmo um sujeito *fora do lugar*. Esses sentimentos fizeram emergir vários questionamentos e desencadearam o desejo de elucidar essas interrogações em torno da atuação de professores do sexo masculino no trabalho com crianças pequenas. Inevitavelmente, dessa minha experiência surgiram inúmeras interrogações: por que há um olhar “enviesado” para os professores do sexo masculino que atuam com crianças pequenas? As demais profissionais se sentem ameaçadas com a presença desses professores homens? Quais os outros motivos que corroboram para que esses homens se sintam “deslocados” nesses espaços institucionais? Esses deslocamentos são desfeitos? Como isso ocorre ao longo da permanência desses sujeitos na instituição? O que pensam as famílias sobre a presença desses sujeitos junto às crianças? Por que há tantas restrições quando a questão está vinculada ao corpo, ao toque, ao banho e à troca de fraldas das crianças?

O fato de ter sido o único homem atuando em espaços majoritariamente ocupados por mulheres era significativo e motivador para que algumas pessoas me vissem como um *corpo estranho*, um *forasteiro*, um *sujeito fora do lugar*, especialmente nos primeiros meses de trabalho. Essa percepção e o rechaçamento da minha presença em instituições de educação infantil alcançou o ponto extremo quando, em 2004, recebi de uma pessoa ligada à Secretaria Municipal de Educação a alcunha de *intruso e aventureiro* e em seguida a mãe de uma criança matriculada em uma dessas instituições me solicitou *encarecidamente* para não dar banho em sua filhinha, pois, na casa dela, pois nem o próprio marido executava tal tarefa. Conforme enfatizado, esses acontecimentos contribuíram para que aflorassem questões inquietantes e o desejo de aprofundá-las.

Assim, as questões que nortearam essa pesquisa vinculam-se, indiscutivelmente, ao meu desejo de compreender, sob a perspectiva das relações de gênero, a forma como professores do sexo masculino constroem, ou não, suas identidades profissionais em instituições públicas municipais de educação infantil. Para tanto, a pesquisa explicita as

---

<sup>5</sup> Atuei como coordenador de uma creche comunitária, em seguida, como coordenador e vice-diretor de uma UMEI. Após essa experiência, trabalhei no acompanhamento sistemático das instituições públicas e conveniadas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

percepções dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar – e dos próprios professores do sexo masculino – sobre a relação que esses homens estabelecem com as pessoas e com as atividades relacionadas ao cuidado e à educação de crianças pequenas. Ao analisar os dados coletados, procurei destacar os desafios e os limites enfrentados por esses professores homens no fazer cotidiano e também as implicações que as relações de gênero acarretam no exercício da docência.

Em síntese, tendo por centro da pesquisa os professores homens, procurei enfatizar os desafios e limites enfrentados por eles no cotidiano do trabalho realizado nas instituições de educação infantil e destacar as implicações ocasionadas em decorrência das relações estabelecidas com e entre os diferentes sujeitos.

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

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

etapa da educação básica. Cabe destacar que o ingresso dos professores homens na RME/BH iniciou em 2004, logo após a realização do primeiro concurso público para o cargo de educador infantil.

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

Os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação foram entrevistas e grupos de discussão. As entrevistas foram realizadas com os professores homens que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Após entrevistá-los, foram selecionados três professores para o aprofundamento das questões. Em seguida, foram realizadas entrevistas com uma diretora, com duas vice-diretoras, três coordenadoras pedagógicas e uma gerente pedagógica de uma das nove Gerências de Educação do município. Para não restringir o foco e a interlocução apenas com os profissionais da Rede Municipal de Educação, outras pessoas foram também ouvidas, através de grupos de discussão: professoras e os parentes das crianças (mães, pais e outros parentes, separadamente).

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

### **1.4 A realização das entrevistas e dos grupos de discussão**

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

Em função da interação estabelecida com os diferentes sujeitos e suas subjetividades, as entrevistas preliminares e o roteiro prévio ganharam contornos diferentes: algumas entrevistas foram mais demoradas; outras, feitas em tempo mais reduzido. Antes de dar início

a cada uma delas, os entrevistados preencheram um questionário semiestruturado com perguntas pessoais e profissionais e o termo de consentimento livre e esclarecido. Procedimentos adotados também com os participantes dos grupos de discussão. O trabalho de campo iniciou em meados de abril e finalizou no final de dezembro de 2010, após o início das férias escolares. As entrevistas, em média, foram realizadas em 50 minutos e os grupos de discussão, em virtude do número de participantes, em torno de uma hora. Apenas um professor não se disponibilizou participar da pesquisa.

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

Ao fazer o cruzamento das informações obtidas pelas entrevistas foi possível perceber que todos os professores vivenciaram um período de adaptação ao espaço institucional – chamarei esse tempo de *período comprobatório*. Esse período se estabelece em função das características do próprio espaço e de seus diferentes sujeitos. Notei também que os professores mais velhos apresentaram necessidade de um tempo maior para efetivar essa adaptação e, em alguns casos, essa adaptação nem se efetivava. Ao contrário, os professores mais jovens deixaram entrever em seus depoimentos que os estranhamentos eram muito menores e o processo de adaptação no espaço institucional ocorria de maneira mais abreviada e mais tranquila.

Concluído o trabalho de campo, foi possível observar também que todos esses sujeitos, sem exceção, passaram pelo crivo das demais profissionais das instituições – ênfase, *todas do sexo feminino* – e pelo olhar vigilante e avaliativo das famílias das crianças. Eles necessitaram de um período para comprovar as habilidades e capacidades para o exercício da docência de crianças pequenas, especialmente com as crianças de zero a três anos de idade e, mais do que com os meninos, esses professores precisaram comprovar que estavam aptos para o exercício das ações rotineiras relacionadas aos cuidados corporais das meninas e ainda



assim, em muitos casos, não lhes era dado o aval para o exercício dessa função. Nesses casos, acentuava ainda mais o olhar vigilante e enviesado.

## **2 TRÊS HOMENS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE CRIANÇAS PEQUENAS: TRÊS FORMAS DE INTERAGIR COM A COMUNIDADE ESCOLAR**

A conceituação de gênero proposta por Joan Scott (1995) contribuiu na análise dos dados obtidos por nos permitir compreender a natureza das relações estabelecidas entre a comunidade escolar e os professores homens que lidam diretamente com crianças pequenas. Como dito, essa ação provocava incômodos e estranhamentos. Para Scott (1995), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995).

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

Ao chegarem às instituições de educação infantil, os professores homens não permanecem incólumes às relações existentes nos espaços institucionais. Por mais que, em alguns casos, a adaptação desses sujeitos acontecesse em um período breve de tempo, foi possível notar, a partir das diversas entrevistas e nos vários grupos de discussão realizados para esta pesquisa, que esses professores, sem exceção, precisavam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não oferecesse riscos às crianças. Dessa forma, eles vivenciavam uma espécie de *período probatório* antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam. Tal constatação extrapola a exigência do cumprimento do estágio probatório, de 730 dias, previsto no art. 30 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município como condição para estabilidade no serviço público. Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças.

Desta forma, para esses professores homens, somado ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – ainda havia a exigência não explícita e nem documentada do *estágio comprobatório*. Tal exigência, nitidamente delineada no campo das relações sociais apresenta intrínseca repercussão com as relações de gênero, pois os participantes dessa pesquisa, de maneira explícita, relataram as dificuldades enfrentadas por precisarem lidar com o ingresso de homens para ocupar cargos anteriormente reservados apenas às mulheres.

Por seu caráter relacional, a categoria gênero nos ajuda a compreender as diferenciações estabelecidas entre homens e mulheres em diferentes espaços e funções. Para Izquierdo (1991), citada por Rosemberg (1996), a sociedade se estrutura, hierarquicamente, em torno do gênero masculino e feminino, o que produz e reproduz a vida humana e o que produz e administra a riqueza mediante a força vital dos seres humanos. Para a autora, nessa estruturação, que diz de relações de dominação, as atividades das mulheres são sempre consideradas menores em relação às atividades reconhecidas como masculinas, independentemente de serem homens ou mulheres que as executam. Sendo assim, esse aspecto da dominação assume grande relevância nessa pesquisa à medida em que coloca em questão a dominação masculino X feminino, comumente discutida em inúmeros trabalhos acadêmicos e também a dominação do feminino sobre o masculino, uma vez que na educação infantil, espaço que, como já enfatizado, se caracteriza pela majoritária presença de mulheres, e onde a presença de profissionais do sexo masculino é vista como “fora de lugar”.

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

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

## **2.1 Tallys: um professor em permanente trânsito na busca da construção de sua identidade profissional**

Tallys era casado e pai de três filhos (15, 19 e 24 anos), tinha 45 anos e dedicava-se ao magistério e à música profissional. No início da entrevista pareceu-me, apreensivo e desejoso para relatar o que ocorria no cotidiano do trabalho. No entanto, conduzi os trabalhos de forma a buscar, primeiramente, entender um pouco de sua trajetória de vida e profissional antes do seu ingresso na educação infantil e somente após esse entendimento, abordei as questões do trabalho com crianças pequenas. Ele, de imediato, compreendeu que o diálogo seria em função da pesquisa e não de suas angústias.

Iniciou sua carreira na RME-BH em uma escola municipal com turmas de educação infantil, localizada na Região Norte de Belo Horizonte. Logo em seguida, transferiu-se para uma UMEI. Nessa última, a relação estabelecida com as professoras dessa instituição se dava no plano da normalidade, no entanto, ele enfatiza que *havia um grupo de três ou quatro professoras que nem o cumprimentava e a relação estabelecida com a coordenadora pedagógica era espinhosa*. Para tornar menos tenso o local de trabalho foi necessário, como estratégia, imprimir um tom de brincadeiras nas relações com essas mulheres. Até mesmo com as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres ele brincava: “hoje não estou me aguentando. Sou eu que estou para menstruar”.

Também com as famílias das crianças ele não representava uma unanimidade: a presença dele não estava no plano dos consensos em relação a esse segmento. Tinha uma boa relação com oitenta por cento das famílias, especialmente com os pais (homens) das crianças, com quem falava de futebol ou de motocicletas, quando eles apareciam de capacetes, mas muitas famílias ainda o via com grande reserva.

Naquela instituição – localizada em uma região muito carente – a maior parte das crianças não tinha referência de figura masculina na família: “os meninos identificam em mim

a figura paterna e de vez em quando me chamam de papai, porque muitos realmente não têm pai”. Abro um parêntesis para explicitar que essa constatação de Tallys apareceu também em diversas outras falas dos demais professores homens entrevistados. Um desses professores, por exemplo, alegou que não é somente chamado de pai, mas também de vovô. Ao explicar a razão desse tratamento evocado pelas crianças, ele deu a seguinte explicação: “muitas crianças matriculadas aqui convivem mais com os avós que com os próprios pais biológicos”.

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

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

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

Montenegro (2001) afirma que há uma complexidade conceitual da dimensão do cuidado de crianças pequenas, uma vez que encerra também uma relação com o componente

emocional. A educação infantil nesse sentido, constitui um campo paradigmático pelo caráter ampliado das polarizações entre o campo da afetividade e o da racionalidade:

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

Deborah Tomé Sayão (2005), ao investigar a presença de professores homens em creches de Florianópolis, constatou também uma forte rejeição ou resistência por parte dos profissionais, incluindo os professores homens, quanto ao uso do vocábulo “cuidar” dissociado do “educar”. Era recorrente, segundo a autora, a justificativa de que “nós não cuidamos, nós educamos e cuidamos” (SAYÃO, 2005).

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

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

Tallys afirmou ainda que se fosse um daqueles professores durões, calados e introspectivos, e se não permitisse algumas brincadeiras, a situação na instituição seria

insustentável para as professoras e para si próprio. Segundo ele, uma postura mais inflexível e rígida por parte desses professores, como o próprio Tallys destaca, ocasionaria atritos de outras ordens. Mesmo com todo “esse jogo de cintura” nas relações, como ele afirmou ter, não conseguia tratar todas as professoras da mesma maneira: “não consigo falar para as mais mal-humoradas que eu acho que estou pra menstruar, não tem jeito”. De modo geral, essas foram as impressões levantadas nesse primeiro contato.

A segunda entrevista ocorreu três meses e meio após o início do ano letivo. Por mais que tenha havido interrupções no curso normal das atividades escolares (greves, licença para tratamento de saúde etc.), ele chamou a atenção para o fato de que havia conseguido dar o primeiro banho em uma menina. Essa foi uma longa conversa. Tão recorrente o caso do banho em meninas que nas entrevistas com os demais professores, a separação tácita entre os professores e as professoras quanto ao banho das crianças pequenas também ganhou grande destaque: na maioria dos casos, os professores homens dão banhos nos meninos e as meninas ficam sob a responsabilidade das professoras. Apenas um desses professores afirmou dar banho em todas as crianças, indistintamente<sup>6</sup>.

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

## **2.2 Natan: um professor que rapidamente adaptou às nuances da educação infantil**

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

Antes de ingressar na educação infantil, era empregado de uma pastelaria no bairro Eldorado, no município de Contagem/M.G. Acordava às quatro e meia da manhã e se dirigia ao trabalho onde não lhe era oferecido nenhuma perspectiva profissional e, em função do

---

<sup>6</sup> Trata-se do professor Natan e, como será posteriormente enfatizado, dentre os três professores focalizados nesta pesquisa, ele é o único a se adequar mais rapidamente a todos os segmentos da comunidade escolar.

horário de trabalho, nem possibilidade de retornar aos estudos como desejava. Desta maneira, ele tinha a convicção de que a profissão docente representaria a possibilidade de ascensão social.

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

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

Logo que chegou à instituição, a coordenadora foi incisiva com ele: “se você assumir o cargo de professor do apoio, quando faltar alguma professora será você quem irá substituí-la e poderemos ter problemas com as famílias das crianças, principalmente com as famílias das crianças do berçário”. Por isso, decidiu colocá-lo como professor-referência da turma de crianças de quatro anos e salientou que tal turma seria exclusivamente dele e que, com as crianças maiores, a dimensão relacionada ao cuidado era menor e não haveria necessidade de trocar fraldas, nem de dar banhos.

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

É perceptível nessa experiência vivenciada por Natan que também ele, mesmo em um tempo menor, necessitou comprovar a sua capacidade para atuar na função. Após conseguir

passar por esse *estágio comprobatório*, a equipe da UMEI reconheceu suas capacidades. Ele foi elogiado pela competência e pela perseverança.

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

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

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

A coordenadora lembrou que o ingresso de Natan na instituição causou alguns questionamentos, especialmente de mães com filhas matriculadas na UMEI. No final do primeiro ano de seu ingresso na instituição, fizeram sorteios para a distribuição das turmas para o ano seguinte. As próprias educadoras indagaram se era ou não conveniente deixá-lo responsável pelas turmas de crianças menores. Também Natan questionou se haveria ou não problemas se ele fosse sorteado para o exercício da docência no berçário. Questões dessa natureza haviam sido dirimidas. Apenas as diferenças físicas continuavam presentes nos bastidores da instituição, pois, conforme salientou a coordenadora pedagógica.

Por vezes, essas diferenças existentes entre homens e mulheres surgiam de maneira enfática, como nesse episódio relatado por Natan:



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

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

O relato de Natan demonstra que o fato de ocupar uma função entendida como feminina era suficiente para que as pessoas julgassem-no homossexual, mesmo sem conhecê-lo. Essa premissa foi confirmada nas diferentes entrevistas e nos grupos de discussão realizados para essa pesquisa. Esses procedimentos contribuíram para tornar explícito que, mais do que as famílias das crianças, as professoras, as direções e as coordenadoras colocavam em xeque a sexualidade desses professores homens, especialmente quando ainda não os conheciam.

Paradoxalmente, de um lado, se esses sujeitos escolheram uma profissão que culturalmente está associada ao feminino é porque eles não são *homens de verdade*, como aponta o fragmento de entrevista acima. Por outro lado, há uma tendência das famílias das crianças de atribuírem a esses sujeitos as características de homens sexualmente descontrolados e que, por precisarem lidar com os cuidados corporais das crianças, podem cometer abusos contra as mesmas.

O tratamento diferenciado em relação a esses professores não se restringe às dúvidas em relação à sexualidade. Foi possível perceber que as diferenças de gênero constituíam para alguns grupos de professoras a possibilidade de terem esses sujeitos nos cargos de direção e coordenação. Elas próprias contribuía para o empoderamento desses professores do sexo masculino. É o que se percebe na fala de vários professores entrevistados. Um deles afirmou que, em vésperas de eleições, por várias vezes, as professoras esperavam que ele se apresentasse como candidato e que também já foi convidado para a coordenação umas quatro ou cinco vezes.

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

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

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

### **2.3. Cauã: a resistência como marca da permanência na educação infantil**

Por fim, o terceiro professor entrevistado foi Cauã. Ele tinha 51 anos de idade, era negro, estava solteiro, não tinha filhos, atuava havia 24 anos como técnico agrícola no departamento de parques e jardins da PBH e, concomitantemente, há cinco anos, atuava na educação infantil da RME/BH. Fez questão de enfatizar a crença em três princípios do existencialismo cristão que contribuem para a evolução humana: o primeiro, *espera-se do homem uma qualidade moral*; o segundo, *cada pessoa é resultado de suas próprias obras* e o último, *o homem é capaz de desenvolver-se intelectualmente ao longo de toda a sua existência*. Coerentemente, durante as entrevistas com esse sujeito, foi possível constatar que

esses princípios – aliados a vários outros valores relacionados à sua própria existência – pareciam passar sua trajetória de vida e se entrelaçar às posições tomadas frente aos desafios surgidos ao longo de sua vida, inclusive, na relação com o trabalho, conforme poderá ser constatado em seus relatos.

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

Cauã assumiu a regência, como professor-referência, durante todo o ano de 2007, segundo ele, contrariando os desejos da diretora que o via como um professor sem o devido domínio da turma. Por esse motivo, ela tentou, sem êxito, nesse mesmo ano, transferi-lo para a função de professor do apoio. Os atritos com a diretora culminaram em intervenção da SMED. As acompanhantes da regional/SMED – que, nas palavras dele, “sabiam muito de educação infantil”, assistiram às aulas dele e fizeram algumas intervenções pontuais, chegando à conclusão de que era possível aprimorar a prática docente e que, para isso, Cauã precisaria contar com a colaboração dos demais profissionais da escola. Alegaram ainda que a forma como Cauã conduzia os trabalhos em sala de aula não apresentava nenhuma anormalidade, nem prejudicava as crianças. “Pelo contrário, eu interagia com as crianças e era, além de responsável pela turma, um amigo que proporcionava carinho, prazer, segurança e senso de responsabilidade”, conforme enfatizou.

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

Baseado nas evidências fornecidas pelas entrevistas, foi possível fazer algumas inferências e indagações: as crianças de menos idade são mais indefesas? Deixar esses professores, sozinhos, no espaço da sala de aula com crianças pequenas representa perigo? O fato de serem homens traduz, inevitavelmente, falta de afinidade com um trabalho vinculado à educação e ao cuidado tradicionalmente desenvolvido por mulheres? Trabalhar com música, “educação física”, contação de histórias, informática e atividades afins, é mais apropriado a

esses professores do sexo masculino? Para as demais profissionais, atribuir ao homem a função de professor do apoio é ter a garantia de que sempre haverá mais alguém por perto e esses sujeitos ficarão impossibilitados de cometer algum delito contra as crianças?

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

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

Ao finalizar a intervenção da SMED/Regional, Cauã afirmou ter saído fortalecido em relação às próprias convicções pedagógicas, uma vez que não era ele quem tratava as crianças da educação infantil como alunos do ensino fundamental. Ou seja, continuaria realizando as atividades com as crianças em consonância com a faixa etária delas e continuaria se posicionando com atitudes que são próprias de homens como professores de crianças pequenas, pois

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

Na fase de conclusão de coleta de dados dessa pesquisa, retornei à escola em que Cauã atuava para realizar uma discussão com um grupo de mães. Soube, então, que ele havia sido encaminhado à corregedoria. Procurei-o e agendamos uma nova entrevista para o final do ano letivo, em dezembro. Julguei muito importante conhecer os motivos de uma ação tão extrema.

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

Estávamos no horário do recreio, todos juntos no parquinho. Eu estava sentado numa cadeira e brincava com uma criança de três anos de idade. Ela segurou no meu braço e ficou trançando assim [mostra com gestos] e gritava. Uma acompanhante da GERED

presenciou essa cena, de longe. Alegou, depois, que eu estava “sujigando”<sup>7</sup> a criança. Mas não me disse nada no dia. Para minha surpresa, vinte dias depois, a diretora me chamou e falou: estou te chamando aqui porque preciso te aplicar uma advertência. Para mim isso não é bom, nem prazeroso, mas tenho que cumprir ordens. Por isso, chamei a coordenadora e a vice-diretora para testemunharem, ela disse. Eu neguei, pedi para convocar o gerente responsável pela acompanhante que disse ter presenciado a cena. Reafirmei não ter “sujigado” ninguém. Se sujigo uma criança tão fraquinha, eu me considero uma pessoa forte, tenho um metro e setenta e oito de altura e peso 92 quilos. Se pegar uma criança para sujigar, ficarão as marcas de meus dedos, porque ninguém sujiga levemente. Essa criança ficará machucada e vai chegar em casa e reclamar. Esse ato, esse gesto será visto por muitas pessoas, até porque o parquinho é aberto. Não vou assinar não e, por favor, convoque o gerente e a acompanhante para esclarecermos. Um mês depois chegou para mim a intimação da corregedoria.

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

Dessa maneira, em conformidade com as condicionantes acertadas entre as partes, o corregedor aplicou a suspensão por processo administrativo (SUSPAD), e durante o período de dois anos e meio, Cauã teria de se apresentar à Corregedoria Geral do Município para entregar o atestado bimestral de cumprimento dos deveres, de desempenho satisfatório das atribuições e de não cometimento de outras “infrações” – assinado pela chefia imediata. A aplicação desse procedimento, durante esse período, só se efetivou porque, “segundo o corregedor, não era possível diminuir esse tempo mais, se fosse, ele alegou que diminuiria”, informou Cauã.

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

Assim, até o momento dessa segunda entrevista, o assunto havia se encerrado dessa maneira. Ainda que houvesse o desejo de continuar averiguando esses fatos, em função do tempo escasso, não foi possível aprofundar a questão. As entrevistas produzidas com a

---

<sup>7</sup> O dicionário Aurélio apresenta como sinônimos para a palavra *sojigar*: dominar, conter, aguentar, subjugar. Entretanto, neste contexto, o gesto do professor representou “sacudidelas” na criança.

diretora e com a coordenadora dessa escola aconteceram separadamente e antecederam o fato relacionado à corregedoria.

A coordenadora destacou a boa relação de Cauã com as crianças e as famílias, no entanto afirmou existir certo estranhamento em relação à equipe de trabalho: “primeiro porque era uma surpresa para todo mundo a figura masculina naquele espaço”, enfatizou; segundo, pelas próprias características físicas do professor: “ele é grande, aquele vozeirão, aquela mão grande... isso causa impacto”. Para ela, o fato de o homem ser uma figura forte, ao brincar ou segurar uma criança, com mais força, poderia, mesmo sem querer, marcá-la e se isso já configurava, por si só, constrangimentos para as professoras, é muito mais relevante quando se trata de um homem na função:

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

As palavras dessa coordenadora contribuem para sintetizar o que foi afirmado por vários outros sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Além da força e das diferenças físicas constitutivas do corpo masculino, há também uma demarcação do espaço e algumas perguntas são salutares para a explicitação do estranhamento: o que esse homem está fazendo em um lugar que, tradicionalmente, sempre foi tido como de atuação das mulheres? O fato de parecer estar “fora de lugar” é causador dessas “perseguições”? Mandar para a Corregedoria Municipal é uma forma de penalizar o outro em função de suas diferenças físicas? São perguntas fundamentais que, em função da peculiaridade da pesquisa, não foram respondidas.

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

Assim, ainda que não seja possível afirmar categoricamente que tais ações relacionam-se ao fato de não aceitação do homem nesse espaço institucional constituído majoritariamente por mulheres, é possível, a partir desses relatos, afirmar que, para se manter na profissão,

Cauã demonstrou resistência e perseverança, conforme acentuou a própria coordenadora “Cauã permanece na instituição”.

Sem desejar esgotar as discussões em torno dessas questões, apenas avalio como fundamental enfatizar que as contradições desses episódios ocorridos com Cauã fornecem elementos para destacar que tais confrontos no ambiente de trabalho, para além das diferenças de concepção e pedagógicas, são fortemente demarcadas pelas diferenças de gênero.

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

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

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

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

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

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

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

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

Terminada a pesquisa, cujos dados foram sistematizados no presente artigo, o que é possível afirmar?

Um primeiro fato a ser destacado: ainda que o principal foco dessa pesquisa tenha se organizado em torno do lugar ocupado pelo homem na docência da educação infantil, é importante registrar que o acesso das mulheres à educação escolar também não aconteceu sem conflitos. Assim como esses professores homens, elas também, durante um longo período



histórico, lidaram com o preconceito e precisaram demarcar posições para ingressar em algumas esferas sociais, inclusive para tomar acento nos bancos escolares.

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

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

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

Não resta dúvida de que a entrada desses homens na educação infantil está vinculada à consolidação do próprio campo da educação infantil. Ao se tornar um cargo efetivo na rede pública, a docência de crianças pequenas atraiu o interesse masculino e abriu uma das possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

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

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

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

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

Tais proibições, explicitadas de forma clara, objetiva e modo ou mesmo de maneira velada, confrontam a realidade social que, atualmente, mostra como as relações humanas, mais do que nunca, se transformam em velocidade, intensidade e alcance sem precedentes na história. E nesse processo, novas configurações e práticas são incorporadas às experiências de homens e mulheres,

alterando e misturando os campos de atividades, em que comportamentos se redefinem e tornam menos nítidas as marcações que definem as atribuições e os papéis de cada sexo.

Considerando tal cenário e na certeza de que as instituições escolares são afetadas diretamente por essas transformações, ficou evidente nesta pesquisa que o exercício da docência também passa por mudanças e exige adequações para se sintonizar com a contemporaneidade. Tal constatação nos permite indagar: ainda que historicamente a educação infantil no Brasil permaneça associada à figura feminina e à maternagem, o ingresso de professores homens no cargo de educador infantil, legitimamente assegurado por concursos públicos, tem produzido mudanças na representação da e sobre a docência nessa etapa da educação básica?

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

Ao assumir uma função marcadamente feminina no imaginário social, o professor homem passa por deslocamentos “para dentro” e “por dentro” da educação infantil. Para alguns, significa a necessidade de sair do “lugar de homem” e entrar para o “lugar de mulher” e isso implica, em certo sentido, vivenciar uma situação de rebaixamento social, já que se encontra dentro de uma profissão que, como sabido, exige ter que executar ações localizadas em um nível social diferenciado daquelas cabidas aos outros níveis de escolarização da criança. Nesse raciocínio, dar banho e limpar cocô de criança representa “descer mais ainda” na profissão docente. Diferentemente, para outros professores, assumir a docência na educação infantil representa uma importante inserção numa carreira profissional com possibilidades de ascensão social, como foi o caso de Natan.

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

profissional constitui, para esses professores do sexo masculino, fator determinante para a permanência (ou não) nas instituições nas quais atuam.

Acredito, ainda, que os dados da pesquisa oferecem muitos elementos para a maior compreensão das interações e subjetividades desses homens “fora do lugar”. Os cenários desenhados ao longo dos capítulos permitem muitas outras indagações e inferências que não foram trazidas ou aprofundadas nesse artigo. São dados que apontam para a necessidade de novas investigações que envolvam a temática da presença de professores homens no exercício do magistério com crianças pequenas, considerando as dimensões relacionadas ao cuidado e à educação.

Para finalizar, ressalto que o período de desenvolvimento desta pesquisa e de permanência no curso de Mestrado contribuiu para redimensionar meu entendimento da infância e da educação infantil numa perspectiva de professor homem que atua nesta e em outras etapas da educação básica. Esses estudos certamente contribuirão para outras pesquisas e outros sujeitos. O exercício da investigação em educação é formativo e permite expandir a compreensão de questões referentes à docência e às instituições educativas. No presente artigo, apesar de não ter conseguido fornecer as respostas para inúmeras questões aqui presentes, foi possível ampliar o número de indagações e de inquietações sobre o tema central dessa investigação e contribuir, de uma maneira ou de outra, para olhares futuros sobre o tema aqui discutido.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Janaína Rodrigues. **Relações de gênero na educação infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência**. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 160 p.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 311 p.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

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

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**. São Paulo: Xamã, 1999.

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

FORMENTI, Lígia. CFM abre caminhos para que gays tenham filhos por reprodução assistida. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=79&data=06/01/2011>> Acesso em 21 de janeiro de 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 96, p. 58-65, fev, 1996.

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

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

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

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