



**Rodrigo Ruan Merat Moreno**

**Professores Homens na Educação Infantil do  
Município do Rio de Janeiro:  
Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro  
Abril de 2017



**Rodrigo Ruan Merat Moreno**

**Professores Homens na Educação Infantil do  
Município do Rio de Janeiro:  
Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada

**Prof.<sup>a</sup> Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Alexandra Coelho Pena**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Ana Paula Tatagiba Barbosa**

Faculdade de Serviço Social - UERJ

**Prof.<sup>a</sup> Monah Winograd**

Coordenadora Setorial do Centro de Tecnologia e  
Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de abril de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

### **Rodrigo Ruan Merat Moreno**

Pós-graduado em Educação Infantil (lato sensu) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), concluído em 2012/2. Graduado em Pedagogia na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 2011. Desde 2013 é Professor do Município do Rio de Janeiro trabalhando com turmas de Educação Infantil. Atuou com turmas de Educação Infantil no Colégio Pedro II como Professor Substituto (contratado) durante os anos de 2013 e 2014. Trabalhou na Escola Oga Mitá com turmas de Educação Infantil durante o ano de 2010 até 2013. Tem experiência em pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de leitores, práticas de leitura na escola e na sociedade, gênero, afetividade e Educação Infantil.

#### Ficha Catalográfica

Moreno, Rodrigo Ruan Merat

Professores homens na educação infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias / Rodrigo Ruan Merat Moreno; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2017.

154 f.: il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Professores homens. 3. Educação infantil. 4. Município do Rio de Janeiro. 5. Histórias de vida. 6. Gênero. I. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD370

À Deus, meus pais, minha noiva e minhas crianças,  
por acreditarem nos meus sonhos e ajudarem a construir meus “castelos”.

## Agradecimentos

"Sou feito de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigado a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós'."

(Cora Coralina)

Terminar este trabalho, ou melhor, realizar mais um sonho, mais uma etapa da minha vida é pensar em todo o caminho que foi chegar até aqui. Como disse Cora Coralina, eu sou feitos de muitos e esse trabalho tem a contribuição de muitas pessoas, que direta ou indiretamente, me auxiliaram e, acima de tudo, acreditaram nos meus sonhos. Assim, elenco alguns “parceiros” significativos e a quem devo o meu “Muito Obrigado!”.

À Deus pelo dom da vida, por me guiar e me proteger. Por ser minha inspiração constante e força motriz.

Aos meus pais, Rute e Mauricio, que nunca perderam a esperança em mim e nos meus sonhos e, acima de tudo, me mostraram que posso ir além da expectativa de muitos. Amo vocês e serei eternamente agradecido por tudo, principalmente pelas renúncias que fizeram por mim. Espero que estejam orgulhosos!

À minha noiva, Ingrid Lorenzato, esse trabalho também é seu, essa vitória também é sua! Você acompanhou todas as etapas, compartilhou comigo os momentos difíceis, aceitou as renúncias necessárias, secou as lágrimas, compreendeu minhas ansiedades, festejou minhas alegrias e me levantou quando eu não tinha mais forças. Amo você e tenho certeza que nossa união é eterna!

À PUC-Rio, em especial ao Departamento de Educação, que propiciou essa experiência marcante em minha história e formação, além de auxiliar em todo o processo de pesquisa deste estudo. Muito obrigado a todos os professores que

nesses dois anos me proporcionaram um aprofundamento em muitas questões, além da parceira e escuta durante as aulas. Em especial aos professores: Ana Waleska Mendonça, Jefferson da Costa Soares Magda Pischetola, Marcello Sorrentino, Maria Inês Marcondes de Souza, Patrícia Coelho da Costa e Sonia Kramer. Agradeço também a Secretária da Pós-Graduação, Nancy, por toda gentileza, cuidado e carinho em ouvir e atender minhas aflições.

À minha orientadora, Professora Isabel Lelis, por toda sua competência, responsabilidade e cuidado comigo e minha pesquisa. Seu olhar cuidadoso, sua disposição em ouvir minhas ideias e sua fala afetuosa ampliando meus horizontes foram fundamentais nesse processo.

Ao GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Professor e o Ensino) que me acolheu e ensinou muito.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro oferecido que ajudou, e muito, na construção deste trabalho.

Aos amigos feitos durante esses dois anos que, além cooperarem nos meus estudos, fizeram com que essa trajetória não fosse tão pesada e, algumas vezes, divertida, em especial à Fernanda, Carla, Thiago, Vanessa e Gustavo.

Aos meus Tios Marcos e Rose pela parceria e incentivo durante esse estudo. Obrigado pelo apoio e confiança que vocês depositaram em mim.

Aos meus amigos de vida, ou melhor, aos irmãos que a vida me deu, por todo apoio e estímulo na realização dos meus sonhos, em especial à Carol, Leonardo, Vera e Gabriela.

À minha terapeuta, Conceição, por todo “empurrão” dado em nossas conversas e por acreditar no meu potencial.

Às direções e equipes com que trabalho, por compreenderem minhas faltas e falhas, além de cooperarem no meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus alunos e suas famílias, por motivarem cotidianamente a realização de mais esse trabalho.

À Prefeitura do Rio, às CREs e os professores que optaram por participar e contribuíram para o entendimento da trama envolvendo os homens na Educação Infantil.

Enfim, a todos e todas que direta ou indiretamente cooperaram para a realização desta investigação. Meu o carinho e agradecimento serão eternos!

## Resumo

Moreno, Rodrigo Ruan Merat; Lelis, Isabel Oswald Monteiro. **Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**. Rio de Janeiro, 2017, 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente investigação de mestrado tem como objetivo conhecer e compreender como as trajetórias de vida fizeram com que os homens escolhessem o ofício da docência relacionada à Educação Infantil, além de analisar o processo de inserção e permanência no cotidiano com as crianças e perceber como a memória e as experiências contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes. Como cenário, temos a Rede Municipal de Educação Carioca, que é considerada a maior Rede da América Latina e que teve como marco a classificação e convocação de docentes do sexo masculino nos concursos específico para a Educação Infantil nos anos de 2010 e 2012. Tal pesquisa possui um caráter qualitativo e utilizou a metodologia das Histórias de Vida atreladas às entrevistas, como meio de obtenção de dados que respondessem as diferentes questões que permearam o estudo. No decorrer da investigação foi desenvolvido um mapeamento dos Professores Homens que atuam na Educação Infantil olhando diferentes perspectivas: Nacional, Regional, do Município do Rio de Janeiro e suas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Foram entrevistados 15 homens de diferentes CREs tratando de diferentes assuntos, dentre eles: Formação, Escolha da Profissão, Cotidiano na Educação Infantil, Gênero, Masculinidades, Identidade Docente, dentre outros. Salienta-se que não trataremos um caráter de “denúncia”, como utilizado em muitos estudos encontrados, mas consideraremos diferentes eventos como aspectos relevantes na constituição da identidade docente e pessoal. Temos como marco teórico os estudos de Louro (1998), Connell (1995), Scott (1990), Nóvoa (1995), Huberman (1995), dentre outros.

## Palavras-Chave

Professores Homens; Educação Infantil; Município do Rio de Janeiro; Histórias de Vida; Gênero; Masculinidades; Experiências, Formação; Identidade Docente.

## Abstract

Moreno, Rodrigo Ruan Merat; Lelis, Isabel Oswald Monteiro (Advisor). **Teachers Men in Early Childhood Education in the Municipality of Rio de Janeiro: Voices, Experiences, Memories and Stories** Rio de Janeiro, 2017, 154p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present research aims to know and understand how the life trajectories have made men choose the teaching profession related to Early Childhood Education, besides analyzing the process of insertion and permanence in the daily life with the children and to perceive how the memory and the experiences contributed to the development of the professional identity of these teachers. As a scenario, we have the Carioca Municipal Education Network, which is considered the largest Network in Latin America and had as a landmark the classification and convocation of male teachers in specific competitions for Early Childhood Education in the years 2010 and 2012. Such research has a qualitative character and used the methodology of Life Stories linked to the interviews, as a means of obtaining data that answered the different questions that permeated the study. In the course of the investigation, a mapping of the Teachers Men who work in Early Childhood Education was developed, looking at different perspectives: National, Regional, Municipality of Rio de Janeiro and its Regional Education Coordinations (CREs). Fifteen men from different CREs were interviewed, dealing with different subjects, among them: Formation, Choice of Profession, Daily Life in Childhood Education, Gender, Masculinities, Teaching Identity, among others. It should be pointed out that we will not have a "denunciation" character, as used in many studies, but we will consider different events as relevant aspects in the constitution of the teaching and personal identity. We have as theoretical framework the studies of Louro (1998), Connell (1995), Scott (1990), Nóvoa (1995), Huberman (1995), among others.

## Keywords

Teachers Men; Child education; Municipality of Rio de Janeiro; Life stories; Genre; Masculinities; Experiences, Training; Teaching Identity.



## Sumário

1 – Introdução	13
2 – Ser Professor- Pesquisador: Da História Pessoal à Escrita das Histórias de outros Docentes	18
2.1 – Educação Infantil: Cenário de atuação Docente, De Formação e Investigação	20
2.2 – Gênero e Masculinidade: Conceitos da vida e da Pesquisa	25
2.3. – A Educação Infantil na Cidade do Rio de Janeiro: Campo de ação profissional e acadêmica	33
2.4 – Reflexos: A pesquisa com docentes homens na Educação Infantil na Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro	38
3 – Histórias de Vida: A Experiência Narrada no Entrecruzamento Pessoal e Profissional	41
3.1 - Histórias de Vida: O caminho de um pesquisar	42
3.2 - Ramificações Conceituais das Histórias de vida: Memória, Experiência, História e Identidade	49
3.3 – Meios de fazer histórias de vida: Entrevista	56
4 - Homens na Educação Infantil: Sujeitos de Diferentes Tempos no Campo de Investigação	61
4.1 - Homens no Magistério: Referências Históricas que se reverberam no cotidiano	62
4.2 Os Professores Homens como Campo Investigativo: Panorama da Produção e Revisão Literária	72
5 - Caminhos, Descobertas e Realidades: Quem são e onde estão os Homens que atuam na Educação Infantil?	81
5.1 - Contexto Nacional: Uma realidade quase oculta	83
5.2 - Contexto Fluminense-Carioca: Um campo a ser desvendado	90
5.3 -Nossas vozes, nossos sujeitos: Do comum para a diversidade de vidas.	<u>96</u>
6 - Vozes e Experiências da Educação Infantil: A Docência Masculina Carioca como Protagonista	103
6.1 - Da infância para infância: Histórias de pequenos, a formação e escolha pelo trabalho na Educação Infantil	105
6.2 - Ser Professor de Educação Infantil: A Entrada e Vivências na Rede Carioca	118
6.3 - Ser um homem feminino? :	124
Falas sobre e da masculinidade e suas experiências	124
6.4 - Identidades Docentes: Quem eu sou?	131
7 –Considerações finais	135
8 – Referências bibliográficas	140
9 – Anexos	150

## Lista de Imagens

Imagem 1: Mapa das Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	35
Imagem 2: Quadro com a organização dos bairro e suas respectivas CREs	35
Imagem 3 - Capa do site do Censo Escolar	83
Imagem 4 - Diagrama das Entrevistas	105

## Lista de Quadros

Quadro 1: Panorama Nacional da Docência na Educação Infantil subdividido por sexo	84
Quadro 2: Porcentual da Docência Masculina na Educação Infantil x Quadro Nacional	86
Quadro 3: Docência na Educação Infantil subdividida por anos, regiões e sexo dos educadores.	87
Quadro 4: Educadores que atuam na Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro e a divisão por sexo e anos.	90
Quadro 5: Docentes da Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro e a divisão por sexo e anos.	91
Quadro 6: Docentes Homens da Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro e a divisão por tipo de Atendimento, Rede e Anos.	93
Quadro 7: Professores de Educação Infantil do Sexo Masculino nas Coordenadorias Regionais de Educação da Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro	94
Quadro 8: Professores de Educação Infantil convocados no Concurso de 2015 e o número desses do sexo masculino	95

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Homens lecionando na Educação Infantil: Região Sudeste, Estado e Município do Rio de Janeiro	92
---	----

## Lista de Siglas

AEI – Agentes de Educação Infantil  
ARHIV - Association Romande des Histoires de Vie em Formation  
ASIHVIF - Association Internationale des Histoires de Vie en Formation  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCBB - Centro Cultural Banco do Brasil  
CRE- Coordenadoria Regional de Educação  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil  
EI – Educação Infantil  
FEUSP –Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
GEDOMGE-FEUSP - Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP  
GRUPEEL - Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação  
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PEI – Professor de Educação Infantil  
PII – Professor 2  
PNAD - Pesquisa Nacional Amostra de Domicílios  
PUC–Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
RQPHV - Reseaux Québécois pour les Histoires de Vie  
SME – Secretária Municipal de Educação  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Eu os vejo nas ruas quase que diariamente.  
São uns homens devagar, são uns homens quase que misteriosos.  
Eles estão esperando.  
Às vezes procuram um lugar bem escondido para esperar  
Estão esperando um grande acontecimento.  
E estão silenciosos diante do mundo, silenciosos.

Ah, mas como eles entendem as verdades.  
De seus infinitos segundos.

Manoel de Barros  
(Uns Homens estão silenciosos)

## 1

## Introdução

Nem toda palavra é  
 Aquilo que o dicionário diz  
 Nem todo pedaço de pedra  
 Se parece com tijolo ou com pedra de giz  
 Tem motivo pra viver de novo  
 Tem o novo que quer ter motivo  
 Tem a sede que morre no seio  
 Nota que fermata quando desafino  
 Descobrir o verdadeiro sentido das coisas  
 É querer saber demais  
 Querer saber demais  
 (O Teatro Mágico – Sonho de uma flauta)

A docência relacionada à Educação Básica está bastante associada à figura da mulher, visto seu percurso histórico, social e cultural por trás dessa profissão. Focalizando na Educação Infantil, com toda a sua trajetória assistencialista e seu binômio indissociável do cuidar e educar, reafirma-se o papel, na maioria das vezes, unilateral, das mulheres. *Como um homem vai cuidar de uma criança? Levar ao banheiro? Dar banho e trocar uma fralda?*

Olhando em uma perspectiva histórica, observamos que a História da Educação do Brasil possuiu diferentes momentos, nos quais, as questões de gênero estão bastante latentes, como o sexo dos educadores e os conteúdos das disciplinas específicas e diferentes para meninos e meninas. Observa-se que essas mudanças conjecturais eram expressões da sociedade, do que pertencia a homens e mulheres e que até hoje “sofre” consequências desses pensamentos, lutas e disputa de poder.

A imagem do homem, especialmente ligado à docência e no cuidado da primeira infância, é vista com certo estranhamento, principalmente com a associação da docência com o sentimento maternal, que para muitos é um aspecto natural das mulheres. Outro fator que contribui para tal estranhamento são os estereótipos criados principalmente apoiados em notícias da mídia.

Obstáculos não faltam na profissão docente, principalmente quando esse docente é do sexo masculino. Porém, mesmo a passos pequenos, os homens conseguem se inserir nas escolas. Confirmando este panorama, Ramos (2011), Monteiro e Altmann (2014) e dados do Censo Escolar (BRASIL, 2009) mostram que são poucos os que estão atuando diretamente com crianças, cerca de 6% a 2%.

Com esses pressupostos, o presente estudo visa compreender essa “minoria”, tanto em número quanto em voz, para tentar descobrir quais são os percursos de vida que fizeram estar nessa profissão tão enraizada e fincada como predominantemente feminina. Nosso trabalho se pauta, primeiramente, na história pessoal do autor como justificativa e subsídio para a realização da investigação e também na constatação que a figura do educador homem, atuando na primeira infância, vem crescendo e sendo tema de debates e reflexões acerca da identidade profissional, das concepções e do atendimento da Educação Infantil dentro e fora do meio acadêmico.

Nossa investigação busca compreender parte da dinâmica que envolve as histórias de vida dos professores homens que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O interesse por essa Rede é devido a sua magnitude, sendo a maior da América Latina, e por ter ocorrido em 2010, o primeiro concurso específico para professores de Educação Infantil o que possibilitou a entrada de professores homens na carreira do magistério. Sobre os concursos para professores de Educação Infantil da presente Rede, já foram realizados três, sendo um em 2010, outro em 2012 e, por fim, em 2015. Nosso interesse se pauta e se debruça nos dois primeiros, pois queremos focalizar na entrada e permanência desses educadores e acreditamos que os oriundos do último concurso ainda estão passando pelo processo de inserção e estabilidade na Rede.

Ressalta-se que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cenário da investigação, possui cargos ligados diretamente à Educação Infantil, como os cargos criados de Agente de Educação Infantil (AEI), em 2007, e Professor de Educação Infantil (PEI), em 2010. No campo das pesquisas acadêmicas, foram mapeados poucos estudos sobre esses profissionais, sendo do gênero masculino, nessa rede. Destaca-se a pesquisa de Scramingnon (2010) e Tatagiba (2015), que têm como foco as questões relacionadas aos Agentes de Educação Infantil do sexo masculino da rede municipal carioca. Porém, não foram encontradas pesquisas sobre os professores do sexo e gênero masculino, o que reafirma a importância do desenvolvimento da investigação e também a justifica.

A pesquisa tem como objetivo central conhecer e compreender como as trajetórias de vida fizeram com que os homens escolhessem o ofício da docência relacionada à Educação Infantil. Identificar e mapear o quantitativo de docentes homens atuando na EI no Município do Rio de Janeiro, analisar como foi o

processo de escolha e sua inserção na presente Rede e, por fim, compreender como a memória, as experiências e as histórias de vida contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes são alguns objetivos específicos que buscamos contemplar durante a investigação e escrita do presente estudo.

Para tal, organizamos o estudo em 5 capítulos nos quais iremos aprofundar diferentes assuntos e tentar obter subsídios para responder as diferentes questões que motivaram a realização da pesquisa.

O primeiro capítulo se intitula “*Ser Professor-Pesquisador: da História Pessoal á escrita das Histórias de outros Docentes*”. Neste iremos aprofundar e conhecer a história de vida do pesquisador, olhando diferentes vertentes, como a pessoal, profissional e acadêmica. Tal caminho tem o objetivo de, além de se apresentar, sinalizar indícios que motivaram o desenvolvimento da pesquisa, perceber conceitos, cenários e campos que remetem aos dois lados, da vida pessoal e da investigação, como: o estudo e ofício ligados à Educação Infantil, às questões envolvendo o gênero e a masculinidade no trabalho como professor e o cenário da Rede de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Intitulado de “*Histórias de Vida: a Experiência Narrada no Entrecruzamento Pessoal e Profissional*”, o segundo capítulo traz à tona a metodologia usada na investigação, ou seja, as histórias de vida, olhando a constituição do método e suas especificidades, além de refletir sobre conceitos que a perpassam, como a memória, experiência, história e identidade. Além de um panorama geral, evidenciaremos a técnica de entrevista como o principal meio para conhecer as histórias de vida dos educadores e também sobre o papel do mediador nessa interação.

“*Homens na Educação Infantil: Sujeitos de Diferentes Tempos no Campo de Investigação*” é o terceiro capítulo deste estudo. Buscaremos nesta parte fazer um painel histórico sobre a profissão docente tendo como viés o gênero dos educadores e também o desenvolvimento da Educação Infantil. Além de, tentar compreender um pouco da presença masculina na profissão docente, refletiremos sobre os processos de *feminização* e *feminilização* do magistério (TAMBARA, 2002). Mais adiante, ainda neste capítulo, faremos uma revisão bibliográfica baseada em trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado no Brasil cujo tema é a docência masculina na Educação Infantil.

Adverte-se que elaboraremos um panorama bibliográfico e não o “estado da arte”. Não temos a intenção, a ambição e o foco de esgotar determinada produção sobre a temática da docência masculina na Educação Infantil em todas as fontes acessíveis. Ao contrário, queremos entender como estão sendo realizados os diferentes trabalhos com essa temática com o foco principal nas investigações do campo educacional. As bases de dados de pesquisa utilizadas foram: o Banco de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Nossa varredura se deu através de palavras-chaves, títulos e resumos que se referissem diretamente a “Professores Homens”, “Educação Infantil”, “Docência” e “Gênero”.

O quarto capítulo é o “*Caminhos, Descobertas e Realidades: Quem são e onde estão os Homens que atuam na Educação Infantil?*” e nele faremos um mapeamento dos professores homens que atuam na Educação Infantil em diferentes esferas (Nacional, Regional, Estadual e Municipal). Neste, queremos fazer um diálogo entre o micro e macro buscando compreender as diferentes nuances da presença masculina na educação e cuidado da primeira infância. Para tal, utilizaremos os dados da pesquisa do Censo Escolar desenvolvido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Na outra parte deste capítulo faremos a apresentação dos educadores que participaram da investigação, ou seja, dos professores homens que lecionam na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro. Mostraremos como foi o processo de encontro com os docentes e um pouco de suas vidas, revelando aspectos da idade, estado civil, tempo que entrou na Prefeitura do Rio de Janeiro, local das entrevistas, entre outras características.

Por fim, o quinto e último capítulo deste estudo é chamado de “*Vozes e Experiências da Educação Infantil: A Docência Masculina Carioca como Protagonista*”. Nosso foco nesta parte do estudo são as histórias de vida dos 15 professores homens atuantes na Educação Infantil que foram entrevistados durante a investigação. Nessas vozes olharemos para infância, escolha da profissão, o ingresso no magistério carioca, o cotidiano com as crianças, as questões e/ou tensões envolvendo o gênero e as masculinidades, entre outros assuntos. Vale lembrar que não trataremos a integralidade das entrevistas, mas



vivências, experiências, histórias e reflexões de diferentes educadores para que possamos entender diferentes trajetórias dos professores e ter uma visão global, além de fazer análises e entender diferentes situações e acontecimentos.

Terminada a apresentação dos capítulos, iniciamos, de fato, este trabalho. Assim, fazendo uma analogia com a epígrafe utilizada no começo da Introdução, segundo a qual “Nem todo pedaço de pedra se parece com tijolo ou com pedra de giz”, queremos mostrar com esse estudo que nem todo professor de Educação Infantil é ou deve ser mulher e que os homens podem ser “além do que o dicionário diz”. É no encontro com diferentes sujeitos, vozes, no conhecimento das diferentes e diversas experiências e histórias que olharemos “o novo que quer ter motivos”, para assim, tentar, “Descobrir o verdadeiro sentido das coisas”.

## 2

## Ser Professor-Pesquisador: Da História Pessoal á escrita das Histórias de outros Docentes

A maior riqueza do homem é sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,  
que aponta o lápis, que vê a uva etc. etc.  
Perdoai.  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
(Manoel de Barros – Retrato do Artista quando coisa, 1998)

O ser humano é um ser múltiplo e a necessidade de “ser Outros” é um fator intrínseco de sua vida e de sua “metamorfose” cotidiana. Ser educador, pesquisador tem uma ligação estreita nessa “incompletude” e nessa incorporação de outros papéis. Explorado pela sutileza poética do mato-grossense Manoel de Barros e desenvolvendo uma associação com a ação do pesquisador, percebe-se esse sujeito que vislumbra na investigação um ato constante de tentar se “completar” e, ao mesmo tempo, necessita ser “Outros” para que consiga obter respostas para suas interrogações, desenvolver reflexões, se colocar distante de situações onde se está muito próximo, entre outras circunstâncias.

Na área da Educação, ser pesquisador, muitas vezes, se mistura e se entrelaça com ser professor, ser educador. Esses que são ofícios que requerem um distanciamento e uma aproximação, pois se complementam nas suas ações e refletem sobre as mesmas. De acordo com Demo (2001, p.5): “Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo no da pesquisa como princípio educativo.”. Outro fator da vida docente, além da natureza investigativa, é o eixo pessoal. Nóvoa (1995, p. 9) esclarece que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.”.

Considerando a construção multidimensional da docência que explora o lado pessoal, acadêmico, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995), e tendo

como provocação as reflexões sobre a entrada e permanência no campo e a formação das identidades docentes dos educadores do sexo masculino que atuam na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, conjecturo que diferentes caminhos em minha vida de professor e pesquisador me proporcionaram meios e possibilidades de escrever este estudo e iniciar tal investigação.

Deste modo, nesse capítulo de abertura, irei aprofundar na minha história como pessoa, pesquisador e educador com a finalidade de, além de apresentar-me, perceber e ponderar sobre indícios que motivaram o desenvolvimento de tal pesquisa e, sobretudo, perceber conceitos, cenários e campos que remetem aos dois lados, da minha vida e da investigação. Tal movimento respalda-se na reflexão de Buber (2009) que escreve:

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, é somente entre pessoas que ele se realiza. (BUBER, 2009, p. 55)

Souza (2011) revela que a vida e a profissão, conforme Nóvoa (1995) também confirma, estão imbricadas e essa relação, acrescida das narrativas, estabelecem marcas de conquista de território e de poder, visto os fatores da singularidade dos sujeitos. Alimentando tal perspectiva, cabe trazer Josso (2012) que reflete sobre os caminhos da escrita e conhecimento do eu:

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. Transformar a vida socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida. (JOSSO, 2012. p.22)

Adverte-se que, apoiado na teoria de Benjamim (2012) que vai contra a corrente cronológica e linear de história, abordarei a minha história através de diferentes prismas que constituem concomitantemente a minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Esses diferentes caminhos que se entrecruzam dão

subsídios para o desenvolvimento da presente investigação, não só a justificando, mas também sendo um dado e também uma base teórica.

Assim, quero olhar pelo viés do sensível, do latente, das experiências que me marcaram em diferentes campos e perceber como a minha própria história “pode livrar a mente do que ela pensa silenciosamente e permite- lhe pensar de outro modo (PINEAU, 2006)”.

## **2.1 Educação Infantil: Cenário de atuação Docente, de Formação e Investigação.**

No ano de 2007, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no campus Maracanã, concluindo o curso em 2010. Não foi minha primeira opção, mas acredito que as circunstâncias da vida me fizeram ingressar e permanecer no curso.

Durante a graduação, em meados do ano de 2007, comecei a participar do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação (GRUPEEL), orientado pela Professora Márcia Cabral da Silva. Participei de duas pesquisas, a primeira intitulada “A Leitura do Jovem: Concepções e Práticas<sup>1</sup>”, que durou de 2007 a 2009, e a segunda de “Leitura para Meninas e Moças nas coleções da Livraria José Olympio Editora (1930-1950)<sup>2</sup>”, que teve início em 2009 e terminou 2012.

A experiência de participar dessas duas investigações trouxeram contribuições significativas para minha trajetória acadêmica. Além de conhecer duas metodologias de pesquisa diferentes, tive, durante a graduação, a possibilidade de vivenciar o processo de construção e desenvolvimento de

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa buscava compreender concepções e práticas de leitura relacionadas ao jovem no contexto da Cidade do Rio de Janeiro. Essa investigação possuía dupla abordagem. A primeira tinha uma vertente analítica de fontes documentais e publicitárias, percebendo e observando os discursos ligados à leitura direcionados aos jovens por parte dos poder público. A segunda se debruçava sobre o campo etnográfico, onde, em contato com os jovens, examinava e conhecia as leituras realizadas por eles na escola, na vida familiar e no convívio social, além de ponderar sobre modos, objetos e práticas que poderia se configurar efetivos meios de apropriação.

<sup>2</sup> Essa investigação debruçava sobre as representações de leitura e os modos de se educar concebidos por meio da literatura difundida pelas obras da “Coleção Menina e Moça” no período assinalado. Para tal, além de examinar a própria coleção, analisamos diferentes fontes primárias, como catálogos da editora das décadas de 1930 e 1940 e a correspondência entre o editor, colaboradores e autores editados.

pesquisas acadêmicas e participar de cada uma das etapas das investigações. Esta participação contribuiu também para que, durante este processo, eu tivesse interesse pelo estudo de outras temáticas que não puderam ser aprofundadas durante a realização das pesquisas. Um exemplo foi o estudo sobre o papel das bibliotecas escolares na Educação Infantil que resultou no meu trabalho monográfico de final de curso, intitulado de: “*Um panorama da biblioteca escolar: história, funcionamento e sujeitos*”.

Foram muitas matérias, leituras, seminário e, para cumprir os pré-requisitos do curso, no ano de 2009 comecei a procurar por estágios em diferentes áreas da Educação, uma delas era a Educação Infantil. A procura de estágio não foi fácil: portas fechadas, promessas não cumpridas e ligações nunca efetivadas. Enfim, me deparei com uma realidade, a meu ver, espantosa, sobre a presença de homem nessa etapa da Educação Básica, visto que muitas justificativas se pautavam sobre esse aspecto. Recordo-me que uma das professoras de estágio era coordenadora de uma escola de Educação Infantil e, durante uma visita guiada em sua instituição, indaguei sobre a presença de professores homem na educação e cuidado daquelas crianças e a resposta que tive foi: “A gente não aceita professores homens, mas temos os ‘tios’ da limpeza, segurança, jardinagem. Eles são nossas figuras masculinas.”.

Após tentativas em algumas instituições, comecei fazendo estágio em uma escola particular na Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, na qual, posteriormente, atuei como docente em Educação Infantil por 3 anos. Além da escola particular, lecionei como professor substituto do Colégio Pedro II durante dois anos (2013-2014) e, paralelamente, no ano de 2013 fui convocado para exercer a função de Professor de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro. Salienta-se que todas as minhas experiências como docente foram em turmas de Educação Infantil.

A experiência de trabalho com as crianças fazia com que eu enxergasse a necessidade de diferentes aprofundamentos em diversas questões relacionadas ao cotidiano do trabalho na Educação Infantil. No intuito do estudo, da reflexão sobre prática cotidiana e em diálogo com autores que tratavam de tais temáticas, realizei a especialização lato sensu: Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro –

PUC–Rio (2011-2012), tendo a oportunidade de problematizar diversas questões relacionadas ao trabalho com as crianças.

Assim, a educação e o cuidado relacionado à primeira infância foram se tornando não só um campo de trabalho, mas de pesquisa, reflexão e estudo, ou seja, abarcou diferentes esferas da minha vida, como a pessoal, profissional e de pesquisador.

Com base nesses pressupostos da minha história, considero relevante aclarar o que, de fato, consiste ser essa fase da educação, pois é um espaço, um campo compartilhado pela minha vida, nos diferentes caminhos e trajetórias e na investigação desenvolvida.

A Educação Infantil vem ganhando cada vez mais notoriedade e espaço em diferentes âmbitos, como nas políticas públicas e na academia. Olhando pelo viés dos discursos governamentais, a Educação Infantil, de acordo com a Constituição de 1988, se traduz como o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e um dever do Estado. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), esses espaços educacionais não domésticos devem educar e cuidar de crianças com idade de 0 a 5 anos durante o dia, podendo ter uma jornada integral ou parcial. Essa jornada deve ter no mínimo 4 horas, se em regime parcial, e igual ou superior a 7 horas, se integral. Ao total essa carga horária deve ter 800 horas por, no mínimo, 200 dias letivos durante todo o ano.

Um marco importante desse processo político e conquista de espaço da Educação Infantil foi sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (art. 21º), na qual, além de assegurar como primeira etapa da Educação Básica, esclarece que sua finalidade está diretamente ligada ao desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em diferentes aspectos, como: físico, psicológico, intelectual e social.

Adverte-se que a Educação Infantil deve complementar a ação da família e da comunidade sobre a educação e cuidado das crianças. Sua divisão consiste em creches, ou instituições equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças cuja faixa etária vai de 4 a 6 anos. A responsabilidade sobre a oferta desta etapa da educação está incumbida, prioritariamente, aos municípios.

Segundo os DCNEI (BRASIL, 2010), a Educação Infantil não deve fazer a antecipação dos conteúdos que serão expostos e trabalhados no Ensino

Fundamental. A avaliação é realizada através de um acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem o cunho de promoção, classificação e acesso as outras fases da Educação Básica, assim como a frequência não é um pré-requisito.

Outro marco da Educação Infantil nos discursos governamentais foi sua obrigatoriedade. Sancionada pela Lei nº 12.794, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB (9394/96), a Educação Básica no Brasil se torna obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, englobando assim a pré-escola. Deste modo, conforme exposto no artigo 6 da presente lei: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.”. Outro fator que modifica é a frequência que começa a ser realizada pela instituição e exigindo que a criança esteja, no mínimo, em 60% do total de dias letivos, porém continua não sendo um pretexto e/ou condição para o progresso nas etapas da Educação Básica.

Não só um investimento governamental e políticos, a Educação Infantil se tornou um campo frutífero para muitas investigações com diferentes sujeitos e objetos de pesquisa. Destaca-se nesse cenário a produção de Corsino (2012) e Krammer (2007, 2009), entre outros pesquisadores, que trazem uma amostra do que esta sendo pensado e discutido no âmbito da educação e cuidado da criança pequena.

Falar de Educação Infantil é falar sobre criança, assim cabe neste contexto ponderar sobre quem é essa criança. A partir das políticas educacionais, da academia e do desenvolvimento e produção desta investigação, ela é compreendida como um ser histórico, social, produzido na cultura e também produtor de cultura (KRAMMER, 2007) e as interações e os diálogos criados com o cotidiano da Educação Infantil seguem em harmonia com esses preceitos. De acordo com Barbosa e Guimarães (2009, p.51): “Olhar a crianças como outro requer estabelecer diálogo como ela. (...) ver a infância requer o resgate desse percurso, para que o olhar ganhe densidade por considerar o outro no seu processo histórico”.

Patrícia Corsino (2012), em seu livro “Educação Infantil: cotidiano e política”, traz contribuições pertinentes para pensar a educação da primeira infância. Em consonância com os discursos governamentais, a pesquisadora esclarece que a Educação Infantil tem como foco o desenvolvimento integral das

crianças, dando a devida importância a(s) linguagem(s)<sup>3</sup>, expressão, espaço de brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos.

A educação infantil estende-se a todas as crianças. As mudanças sociais – generalização do trabalho feminino, partilha de responsabilidade pela educação e cuidados dos filhos, diferentes configurações familiares (famílias monoparentais e recompostas, casais homossexuais etc.), novas formas de exercício e vínculo de trabalho, redução das taxas de fecundidade, condições diversas da vida urbana, necessidade dos adultos de um tempo para si, entre outros – têm conferido à Educação Infantil um papel importante na vida das crianças, desde muito pequenas, fazendo parte do processo de socialização das crianças de qualquer classe social, em complementação à ação da família. Sendo assim, muitas crianças pequenas passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição educativa. Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos. (CORSINO, 2012, p.3)

Olhando pelo viés da rotina e ação pedagógica com as crianças, a Educação Infantil tem como seus eixos norteadores e básicos as interações e brincadeiras. As interações como campo frutífero de trocas de conhecimento, de percepções de visão de mundo, de construção de identidade através das relações das crianças com seus pares e com os adultos. Nesse processo interativo, conforme abordado por Corsino (2012), as crianças não somente recebem e formam, mas também criam, transformam e resignificam.

A brincadeira, por sua vez, é um meio de explorar sua liberdade de criação. Winnicott (1975, p.80) revela que “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. Corsino (2012, p.6) enriquece essa perspectiva mostrando que “A brincadeira é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem histórias, criam culturas, experimentam e fazem arte.”

A partir dessas prerrogativas, a escola se torna um recinto de múltiplos caminhos, conhecimentos, um ambiente de busca, experimentação, de reflexão crítica. A escola, apesar do sua formalidade historicamente construída, na Educação Infantil confere um diferente meio de se fazer educação. O professor,

---

<sup>3</sup> As linguagens são entendidas como expressão da subjetividade, espaço da voz das crianças, suas histórias, narrativas e modos de ver, interpretar, conhecer o mundo. Além de ser um meio de afetar e ser afetado por diferentes práticas culturais e sociais.



nesse sentido, não é o único detentor do saber, mas está em busca e formação para e com as crianças.

O professor torna-se alguém que também está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, que entende que as crianças não são receptores passivos, mas sujeitos, que têm seus interesses que têm uma história, que participaram ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos. (CORSINO, 2012, p.102).

Retornando para minha história, foi com o passar dos dias, na prática e no estudo, que a Educação Infantil se tornou meu foco de profissão e creio que se resignificou como algo que vai além de um trabalho, mas um campo de auto-formação, auto-reflexão e de criação. Creio que foi no chão da escola, sentando na roda com as crianças, observando, propondo, ouvindo e brincando que repensei sobre onde queria ir como docente e como pessoa. Conforme Antônio Lopes (2011, p.7) mostra: “A escola é, pois, um espaço no qual o professor se faz como docente e como pessoa. Espaço de vida e de formação.”. Corroborando com o autor, a escola foi e é um campo que atravessa diferentes partes da minha história, como pessoa, como professor e como pesquisador.

## 2.2

### **Gênero e Masculinidade: Conceitos da vida e da Pesquisa.**

Se conseguir uma escola para estagiar foi difícil, por questão do gênero, permanecer no campo e romper com diferentes paradigmas e barreiras, advindos da minha masculinidade e sexo, foi outro capítulo da minha história, não só pessoal, mas principalmente profissional que se desencadeou e reverberou na minha trajetória como pesquisador. Ressalta-se que no período da faculdade as questões envolvendo tais conceitos já emergiam, porém não se mostravam tão latentes. Na minha turma, de um total de 45 alunos, apenas 3, contando comigo, eram do sexo e gênero masculino.

Muitas situações me marcaram de diferentes formas, porém recorde de uma situação que foi bastante significativa e impactante. Lembro que, logo na entrevista para o estágio na escola particular, a coordenadora falou a seguinte frase: “*Essa turma precisa de uma figura masculina!*”. Mas o homem é aceito ou não na Educação Infantil? Estava sendo aceito pelo meu lado profissional ou pelo sexo? Qual o papel da figura masculina na Educação Infantil? Ele é diferente do

papel das mulheres? Essas dúvidas pairavam em minha cabeça, visto outras experiências que tinha presenciado até o momento.

Iniciando o estágio, verifiquei que a minha presença na turma teria a “função de dar limites”, ser “pulso firme” com as crianças. Essa situação desencadeou muitas dúvidas que refletiam sobre a minha prática diária com os pequenos, assim como questionamentos sobre a imagem que era idealizada pelos outros e que eu estava desenvolvendo. Quem sou eu como professor homem na Educação Infantil?

O processo de resposta dessa e de outras questões foi sendo elaborado no dia a dia com as crianças e com os estudos realizados. Sayão (2005, p. 232) auxiliou na compreensão desse processo de adjetivações e estereótipos que homens e mulheres são colocados no mercado de trabalho e que refletem também no meio educacional. Ela diz que:

Duro e mole são duas simbologias que podem designar o masculino e o feminino em diferentes espaços sociais. A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como o viril, fálico, enérgico, ativo enquanto as mulheres seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres.

Ao todo, foram 5 anos de estágio e trabalho nesta instituição, foram experiências que resignificaram meu lado pessoal, profissional e de pesquisador, visto que as vivências nessa escola particular serviram de base para minha monografia da pós-graduação intitulada: *“Essa turma precisa de uma figura masculina!”: Diálogos e práticas afetivas da docência masculina na Educação Infantil.*

Não foi só na educação particular que passei por diferentes situações, mas no âmbito público também. Famílias questionando a sexualidade ou retirando seus filhos da instituição, diretores e outros professores questionando meu fazer docente ou impondo alguns posicionamentos corporais e atitudinais, como, por exemplo, nunca abraçar as crianças e sempre ficar com as mãos para trás, foram algumas entre muitas situações que marcaram minha trajetória como docente, mas que não cabe esmiuçá-las no momento.

De modo geral, o gênero e a masculinidade se tornaram, assim, pano de fundo da minha história e acredito que entendê-los faz parte deste contexto, pois, além de uma relação estreita com minha vida, seus conceitos me auxiliam para compreender meu campo de investigação, meus objetivos e sujeitos que irei

aprofundar. Joan Scott (1990) e Guacira Lopes Louro (1998) me auxiliaram e contribuíram nesse processo que tem um tom terapêutico, refletindo sobre minha trajetória, e acadêmico, visto sua presença em diferentes áreas. Para a historiadora norte-americana, Joan Scott (1990), gênero é

(...) igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação, no fato de que as mulheres têm as crianças e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (p. 7).

Scott (1990) argumenta que pensar no conceito de gênero é desconstruir a imagem que esse termo possui de uma ligação unilateral com determinada classe e/ou tipo de pessoas, no caso as mulheres. O termo gênero foi inicialmente usado pelas feministas americanas com o intuito de refletir sobre o papel das mulheres na sociedade, cultura e história, desconsiderando as distinções baseadas unicamente em fatores biológicos, o sexo, e as noções tradicionais de fazer, estudar e pesquisar a história.

Livros e artigos de todo o tipo, que tinham como tema a história das mulheres substituíram durante os últimos anos nos seus títulos o termo de “mulheres” pelo termo de “gênero”. Em alguns casos, este uso, ainda que referindo-se vagamente a certos conceitos analíticos, trata realmente da aceitabilidade política desse campo de pesquisa. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho porque “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. (SCOTT, 1990, p.6)

Para a autora, utilizar somente a palavra “gênero” é incluir as mulheres numa visão sem, de fato, nomeá-las. Idealizar e utilizar a “história das mulheres” resignifica um posicionamento político, social, histórico e cultural reafirmando como sujeitos legítimos, além de não criar uma dependência na/da visão dos homens (SCOTT, 1990)

Cabe ponderar que os estudos de gênero vão além de reflexões unicamente sobre mulheres e grupos LGBT, como muitas pessoas pensam. Esses saberes fomentam discussões de poder, sobre as “diferenças” e como essas estão sendo aplicadas, desenvolvidas, fixadas, valorizadas, negadas, difundidas, ou seja, são diferentes campos, com diferentes caminhos, visões, olhares, vozes e, acima de tudo, sujeitos, pois o gênero está em todas as pessoas.

Gênero, de acordo com Scott (1990), não é apenas um instrumento de análise, mas uma autoconstrução humana e social, visto que está no cerne das relações sociais que buscam igualdade no reconhecimento e respeito pelas diferenças. Para a mesma: “O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade. (SCOTT, 1990, p.7)”.

Com a premissa que o gênero é um elemento essencial nas relações sociais, percebe-se que ele se desenvolve pelas e nas relações de poder. Perceber como homens e mulheres são vistos pela sociedade é compreender que as relações de gênero são construídas historicamente, o que evidencia as relações de poder, ou seja, “gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente (SCOTT, 1990, p. 14)”.

Dialogando com Scott (1990), Louro (1998) pondera que o conceito de gênero se desenvolve “com ou sobre corpos sexuados”, ou seja, parte de uma premissa social e histórica que não rejeita o fator biológico, apenas os considera como características próprias de cada ser humano. Para a autora, o gênero integra aspectos e características da identidade dos sujeitos, assim como a raça, credo, etnia, classe social, entre outros aspectos, visto que o gênero é indissociável do viver e do desenvolvimento das pessoas.

Guacira Lopes Louro (1998) considera o conceito de gênero como algo plural e mutável, já que as imagens de homens e mulheres são múltiplas. Diferentes sociedades, momentos históricos e, até mesmo, dentro de uma determinada sociedade que possui diferentes grupos étnicos, religiosos, raciais, entre outros, idealizam e desenvolvem suas concepções específicas. Deste modo, às identidades de gênero estão em contínua transformação. Acrescentando a tal panorama, Scott (1995, p.23) mostra que “O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.”.

Sobre o contexto de identidade de gênero, vale uma ressalva para explicar a diferença entre identidades de gênero e identidades sexuais que, apesar de estarem muitas vezes entrelaçadas, não são a mesma coisa:

Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. (LOURO, 1998, p.26)

Mais um esclarecimento pertinente é a distinção do que consiste o conceito de *sexo* e de *gênero* que, muitas vezes, são termos empregados de forma aleatória e errônea. Enquanto o primeiro relaciona-se estritamente com as diferenças biológicas, o outro, antagonicamente, refere a dimensões históricas, culturais e sociais que formam a base para a diferença e relação entre o masculino e o feminino (CAETANO e NEVES, 2009).

O ambiente de trabalho, constituído como um dos espaços sociais vivenciados pelas pessoas é permeado e desenvolve seu específico conceito de gênero. Nesse contexto, Williams (1995)<sup>4</sup> afirma:

O local de trabalho não é neutro em gênero; é um espaço central para a criação e reprodução de diferenças e desigualdades de gênero. Tanto os homens quanto as mulheres são constrangidos a agir de uma determinada maneira pelas hierarquias organizacionais, natureza do trabalho, e práticas informais no local de trabalho, que são baseadas em teorias profundamente enraizadas sobre masculinidade e feminilidade. (p.15)

Um ambiente de trabalho em que as concepções de gênero, de masculinidade e feminilidade estão sendo constantemente debatidas, repensadas é a escola. Desde os primórdios, a figura dos discentes e docentes, assim como suas ações e o que de fato os cabem ou não, são permeadas pelas questões ligadas ao gênero e ao sexo. Louro (1998) a respeito da trama envolvendo tais questões nos espaços educacionais registra que:

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. (p. 77)

Indo ao encontro de Louro (1998), percebo que a minha carreira e prática como docente na Educação Infantil foi transpassada pelas definições de gênero e, principalmente, pelas definições de homem e masculinidade. Muitos acreditam que a docência da primeira etapa da educação básica se configura como uma profissão estritamente para o sexo e gênero feminino, visto sua trajetória e visão construída a partir de preceitos do passado, da cultura e sociedade.

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

Discorrer sobre masculinidade não é opor e/ou sobressair sobre o feminino, ou vice e versa, mas pensar junto, é desconstruir a oposição binária, de polos opostos, sobre esses termos e refletir sobre a sociedade e padrões que são impostos pela sociedade. Existem diferentes formas de masculinidade e feminilidade que são desenvolvidas por determinados grupos e culturas, porém considerar padrões e papéis específicos supõe ignorar, rejeitar ou tornar invisível sujeitos que não se enquadram, adequam ou não respondem a determinadas expectativas dessas formas pré-construídas.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1998, p.21)

Souza (2009) e Connell (1995) auxiliam na compreensão do que consiste ser a(s) masculinidade(s). De acordo com Márcio Ferreira de Souza (2009) e Karen Giffin (2005), os estudos sobre masculinidade ganharam determinado espaço e prestígio na década de 1960 graças ao empenho e ideário dos movimentos feministas e LGBTs. Os estudos sobre os homens e masculinidade, inicialmente, tinha como foco somente a perspectiva da sexualidade, deixando de lado ou para segundo plano a paternidade, a violência, os novos padrões de masculinidade, entre outras visões. Felizmente, esse cenário vem, cada vez mais, se modificando e tendo uma diversidade cada vez maior de assuntos e temas.

Mas o que é masculinidade? Connell (1995, p.188) descreve masculinidade como:

(...) uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”.

Connell (1995) ainda explica que a masculinidade deve ser entendida tanto como um processo coletivo, como individual. Falar em masculinidade tem conexão tanto com as interações sociais como também com os corpos, visto que tal é exemplificado por pessoas com corpos masculinos. Os padrões de masculinidade e de feminilidade são mutáveis e múltiplos e variam de acordo com o tempo histórico, a sociedade, cultura, política, religião, entre outros fatores. Esses formam os projetos de gênero, ou seja, as práticas que atravessam diferentes

fatores e formam a base para o que consiste ser o gênero, visto que a biologia não pode determinar unicamente o social. Para Connell (1995) esses padrões de masculinidade podem ser classificados como hegemônicos, de subordinação, de cumplicidade e marginalizadas.

A concepção de “masculinidade hegemônica”, baseado no estudo de Connell (1995), parte de um modelo, de uma figura pragmática de um homem heterossexual, branco e pertencente à classe dominante, ou seja, um processo onde os homens são os dominantes e as mulheres são subordinadas. Essa hegemonia masculina forma representações e práticas de referência para o que é ser e viver o masculino. Mutável, essa “masculinidade hegemônica” também se transforma de acordo com a cultura e sociedade que está sendo empregada, por exemplo, um homem de negócios no Brasil é diferente de um homem de negócios no Japão, além de ter outras masculinidades subjacentes.

Alguns autores e estudiosos, como Souza (2009) e Giffin (2005), questionam esse aspecto, pois quando se toma um estereótipo como “padrão” inviabiliza-se e torna-se imperceptível outras formas de viver a masculinidade, além de não se dar o devido espaço para outras posições de predominância. Outro aspecto imbuído nessa hegemonia é a questão de oposição e bipolarização do masculino e do feminino, não entendendo que ambos são processos que constituem mutualmente e de mesmo valor o conceito e questões ligadas ao gênero.

Olhando o aspecto da subordinação explorada por Connell (1995), percebem-se relações e interações de subordinação intragênero, ou seja, homens que se adequam a determinado modelo hegemônico e os que fazem parte do modelo de subordinação. Esse modelo de subordinação, muitas vezes, se aproxima do símbolo da feminilidade, conforme aponta o autor, já que esses homens se tornam invisíveis, pois não se adequam a determinado modelo, posição social e econômica, como no caso dos homossexuais.

O modelo de subordinação possui, se assim podemos ilustrar, duas ramificações, uma entre homens e outra entre homens e mulheres. No primeiro caso, percebe que determinados modelos de masculinidade são evidenciados em comparação com outros, conforme explicado no parágrafo anterior. No caso das relações “intersexos”, entre homens e mulheres, essa subordinação reafirma a

posição de dependência das mulheres para com os homens, além de tratá-los como antagonistas, ou seja, conferindo e ratificando o conceito patriarcado<sup>5</sup>.

A masculinidade da cumplicidade é outro modelo. De acordo com Souza (2009, p.129):

Este se efetua devido ao fato de que são poucos homens que, no plano da prática, cumprem o modelo normativo da masculinidade hegemônica. Mesmo que um grande número de homens tenha alguma conexão com este modelo, não chegam a adotá-lo porque ainda assim podem obter vantagens com a construção social da supremacia masculina – no que diz respeito à honra, prestígio e outros direitos – e ao mesmo tempo podem se distanciar dos conflitos possíveis aos quais estão propensos aqueles homens que se configuram nas práticas do modelo hegemônico.

O último modelo é o de marginalização e esse está diretamente ligado às classes subordinadas e/ou grupos étnicos, culturais e religiosos que se diferem daquele padrão da masculinidade hegemônica. Ressalta-se que a relação entre autorização e marginalização pode se configurar nas masculinidades subordinadas também (CONNELL, 1995).

Tanto Connell (1995) como Souza (2009) ponderam que o conceito de masculinidade é especificadamente relacional e que ele existe apenas como contraste da feminilidade, não como oposição. Existem diferentes vozes da masculinidade, com diferentes e novas identidades masculinas, trazendo para esse bojo a discussão e emergência do surgimento de um “novo homem”, conforme aponta Souza (2009). Esses são produtos da individualidade dos sujeitos e, nesse contexto, cabe apontar os *metrossexuais*<sup>6</sup>, *übersexual*<sup>7</sup>, *retrossexual*<sup>8</sup>, entre outros. Para o autor, esses “novos modelos de homem” estão:

<sup>5</sup> O conceito de patriarcado parte do pressuposto que os homens são: “(...) racional, ativo no público, na produção da ciência e da cultura, provedor, sexualmente “irresponsável”, poderoso, universalizado na sua dominação, Homem com ‘H’ maiúsculo. O outro lado desta moeda é a Mulher: emotiva, voltada ao mundo privado da reprodução dos filhos, cuidando das relações de feto, sexualmente passiva, dependente, obediente, universalizada na sua opressão (GIFFIN, 2005, p.48).”.

<sup>6</sup> Homens que vivem no meio urbano, cuja a aparência é um dos seus principais focos e objetivos. Esses gastam grande parte do tempo em dinheiro detrimento da beleza, assim, compram muitos cosméticos, roupas, acessórios e seus hábitos e atitudes são pautados pela moda e as “tendências” do momento.

<sup>7</sup> Assim como os metrossexuais, o ubersexual é um homem que possui uma preocupação com a beleza, porém de forma mais cautelosa e menos egocêntrica que os metrossexuais. Esse conceito é um meio-termo entre padrões masculinos de retrossexual e metrossexual.

<sup>8</sup> O conceito de retrossexual surge da junção de "retrô" (antigo) e sexual. Esses homens se caracterizam por manterem um estilo clássico e atitudes à moda antiga, mas rejeita



(...) assentados justamente nas visões de que as transformações no âmbito das relações de gênero apontam para novas demandas nos padrões de comportamento social e na aquisição de valores que rompem com padrões rígidos de comportamento e de representações do masculino e do feminino (SOUZA, 2009, p.139).

“Um novo modelo de masculinidade”, a minha história me exemplifica e me categoriza como um desses contemporâneos. Sim, um homem na Educação Infantil, além de significar uma quebra de paradigmas, mostra uma nova forma de ser homem, um homem que cuida de crianças, educa, limpa, é afetuoso, dentre outras adjetivações e práticas. Reconheço que esse processo de auto-conhecimento e reconhecimento ocorreu com a passagem por diferentes instituições, dentre públicas e privadas, o que me ocasionou um amadurecimento pessoal e profissional. Poder viver minha masculinidade, pra mim, é poder expressar minha identidade, minha essência e mostrar que as diferentes situações pelas quais passei contribuíram para tal.

### 2.3

#### **A Educação Infantil na Cidade do Rio de Janeiro: Campo de ação profissional e acadêmica.**

Continuando a minha história, no ano de 2013 fui convocado para exercer o cargo de Professor de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Esse foi um passo importante na minha trajetória em diferentes âmbitos, visto que sairia da esfera educacional privada e estaria inserido numa rede pública que é dita como a maior da América Latina, tanto em número de estabelecimentos, mas também no número de atendimentos e profissionais.

Estar na Prefeitura do Rio de Janeiro significaria um novo desafio, pois, se em alguns locais de trabalho eu já havia conquistado e consolidado meu espaço, agora seria tudo novo. É nesse escopo que tal prefeitura se torna também meu campo, não só de atuação profissional, mas também de investigação.

Na presente rede existem cargos específicos para o trabalho com a Educação Infantil, que são os Professores de Educação Infantil (PEIs) e os Agentes de Educação Infantil (AEI), porém, no campo das pesquisas acadêmicas, são poucos os estudos sobre esses profissionais, focalizando no gênero masculino.

---

comportamentos grosseiros e machistas. Esse modelo de homem surge em contraposição aos metrosssexuais.

Destaca-se a pesquisa de Scramingnon (2010) sobre a formação dos profissionais das creches municipais no Rio de Janeiro, na qual a autora mostra o ingresso de um número expressivo de homens na Educação Infantil a partir do concurso de Agente Auxiliar de Creche, antiga nomenclaturas dos AEIs, realizado na cidade. Acrescenta-se também a investigação de Tatagiba (2015), que tem como foco as questões relacionadas ao gênero e à construção das identidades também dos Agentes Auxiliares de Creches homens da rede municipal carioca.

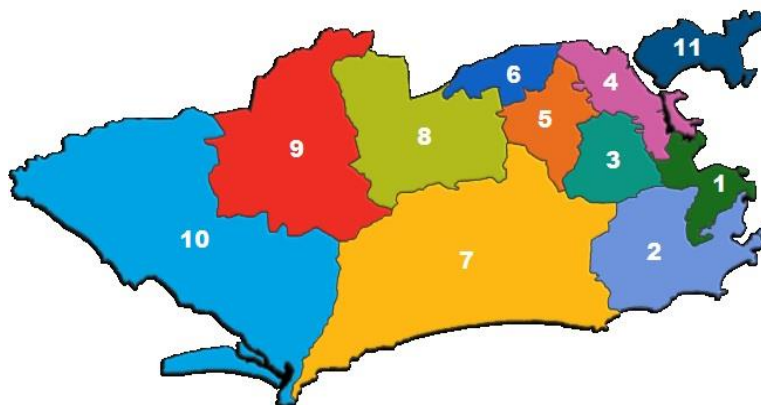
Através da revisão bibliográfica, percebo um hiato, ou melhor, uma inexistência nos estudos dos Professores de Educação Infantil do gênero masculino da presente rede e percebo uma boa oportunidade de dar continuidade aos meus estudos sobre o tema, iniciados na pós-graduação, além de pensar na importância desse local que seria de trabalho e estudo, ou seja, um locus compartilhado, onde eu estaria no mesmo “patamar” que meu objeto de investigação.

A Rede Municipal de Educação Carioca está localizada na Região Metropolitana do Estado, possui a maior rede educacional da América Latina, visto que conta com 1534 Unidades escolares, sendo 1.016 Escolas de Ensino Fundamental e 518 Unidades de Educação Infantil<sup>9</sup>.

Para dar conta da organização de uma rede com essa magnitude, a Secretaria Municipal de Educação (SME) organiza essas instituições através de 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). As CREs são instituições intermediárias entre a Secretária Municipal de Educação e as escolas. Elas possuem autonomia administrativo-financeira e tem um importante papel na rede educacional da cidade do Rio de Janeiro, pois, além de acompanhar o desempenho das escolas vendo seu trabalho cotidiano e seu fluxo de matrícula, ela acompanha como as políticas e deliberações dadas pela SME são implementadas nas escolas, fazendo uma transposição entre o macro e o micro.

---

<sup>9</sup> Dados adquiridos no site da Secretária Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro em janeiro de 2017. Link: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>



**Imagem 1:** Fonte: <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Escolas.aspx> , em janeiro de 2016.

A abrangência de cada Coordenadoria é idealizada de acordo com a densidade demográfica, condição financeira das pessoas, perspectiva de vida, taxa de natalidade, distância do centro e oportunidade de atividades econômicas e culturais dos bairros. Ressalta-se que essa política de gestão descentralizada foi implantada durante a primeira gestão do Prefeito César Maia (1993-1996). (SCRAMINGHON, 2010)

E/CRE	BAIRROS DE ABRANGÊNCIA
1 <sup>a</sup>	Praça Mauá, Gamboa, Santo Cristo, Caju, Centro, Cidade Nova, Bairro de Fátima, Estácio, Santa Teresa, Rio Comprido, São Cristóvão, Catumbi, Mangueira, Benfica e Paquetá.
2 <sup>a</sup>	Glória, Flamengo, Laranjeiras, Catete, Urca, Cosme Velho, Botafogo, Humaitá, Praia Vermelha, Leme, Copacabana, Ipanema, São Conrado, Rocinha, Vidigal, Gávea, Leblon, Jardim Botânico, Horto, Alto da Boa Vista, Tijuca, Praça da Bandeira, Vila Isabel, Andaraí e Grajaú.
3 <sup>a</sup>	Higienópolis, Engenho Novo, Rocha, Riachuelo, Del Castilho, Méier, Maria da Graça, Inhaúma, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Bonsucesso, Piedade, Sampaio, Jacaré, Cachambi, Todos os Santos, Pilares, Lins, Engenho de Dentro, Água Santa, Encantado, Abolição, Jacarezinho e Alemão.
4 <sup>a</sup>	Manguinhos, Bonsucesso, Maré, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Vila da Penha, Cordovil, Parada de Lucas, Vigário Geral e Jardim América.
5 <sup>a</sup>	Vicente de Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Irajá, Vista Alegre, Vaz Lobo, Colégio, Marechal Hermes, Rocha Miranda, Turiaçu, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Guadalupe, Madureira, Honório Gurgel, Campinho, Quintino, Cavalcante e Cascadura.
6 <sup>a</sup>	Parque Anchieta, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Acari, Coelho Neto, Irajá, Honório Gurgel, Costa Barros, Pavuna e Barros Filho.
7 <sup>a</sup>	Barra da Tijuca, Itanhangá, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes, Jacarepaguá, Taquara, Cidade de Deus, Freguesia, Rio das Pedras, Tanque, Curicica, Pechincha, Praça Seca e Vila Valqueire.
8 <sup>a</sup>	Guadalupe, Deodoro, Padre Miguel, Bangu, Senador Camará, Jabour, Santíssimo, Guilherme da Silveira, Vila Kennedy, Vila Militar, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos e Realengo.
9 <sup>a</sup>	Inhoaíba, Campo Grande, Cosmos, Santíssimo, Augusto Vasconcelos e Benjamin Dumont.
10 <sup>a</sup>	Santa Cruz, Paciência, Cosmos, São Fernando, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Sepetiba e Jardim Maravilha.
11 <sup>a</sup>	Ilha do Governador

**Imagem 2:** Fonte: Secretária Municipal de Educação, <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, em dezembro de 2016.

Tendo como foco as Unidades de Educação Infantil que estão sendo administradas e criadas na cidade do Rio de Janeiro, observamos que elas são

subdividias em Creches Públicas e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), além de contar com creches conveniadas.

Creches, segundo os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), são instituições que, quase sempre, se caracterizam pela presença de crianças menores que 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. As Creches Conveniadas possuem as mesmas características, mas elas são frutos de convênios firmados entre a Prefeitura e as entidades/associações e organizações que as mantêm.

Os Espaços de Desenvolvimento Infantil são instituições criadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro no ano de 2010 onde tem:

(...) proposta está centrada na criação de unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico. Essa iniciativa possibilita a permanência da criança em um grupo de colegas em uma mesma unidade durante a Educação Infantil, facilitando assim o monitoramento do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso. Os principais pilares do EDI são: junção de creche e pré-escola, sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento em período integral. (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, SME, 2010, p. 04)

Além dos números de espaços físicos mostrados anteriormente, percebemos que a Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro possui um número bastante expressivo de matrículas. No total a rede possui cerca de 138.431 alunos matriculados na Educação Infantil, sendo 55.299 em creches municipais e 83.132 nas pré-escolas.

Conforme comentado, a Rede de Educação da Cidade conta com Professores de Educação Infantil (PEIs) e Agentes de Educação Infantil (AEI) para o trabalho com as crianças pequenas. Esses profissionais foram introduzidos na rede por concurso público com habilitações, formações e editais distintos. A rede municipal tem cerca de 5.017 PEIs e 5.534 AEIs. Ressalta-se que em muitas instituições que possuem a pré-escola, a atuação também pode ser designada para os Professores II (PII) cuja habilitação é o curso normal superior com habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ou Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ou Licenciatura plena, com habilitação específica em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena e habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Olhando historicamente esses cargos específicos, os Agentes de Educação Infantil entraram na prefeitura do Rio de Janeiro através de um único concurso público realizado no ano de 2007. Para se candidatar para ao cargo, a pessoa deveria ter como escolaridade o Ensino Fundamental Completo. Esse profissional tinha como atribuição básica:

Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências. (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, Edital Do Concurso Conjunto SME/SMA Nº 08, de 24 de julho 2007)

Além dessas atribuições, o profissional ainda possui outras responsabilidades e funções, como: participar da educação e cuidado das crianças auxiliando na execução e avaliação junto ao professor; auxiliar e colaborar com o educador no planejamento das atividades e nas atividades ligadas a alimentação, saúde e bem estar das crianças; participar das reuniões de pais e responsáveis; preparar materiais; observar alterações físicas e de comportamento das crianças; estimular a autonomia, dentre outras.

Ressalta-se que este cargo só teve um único concurso devido a sua divergência do Edital com a LDB, visto que no Edital de vigência circunscreve que a formação mínima é Ensino Fundamental Completo, porém na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, no artigo 62 reitera que a formação mínima para o trabalho com Educação Infantil é o nível médio, na modalidade normal. Assim, o município ofereceu formação para os Agentes Auxiliares de Creche, porém, mesmo com a iniciativa, ficou impedido de fazer outros concursos.

Os Professores de Educação Infantil, em contraponto, entraram através de três concursos realizados pela prefeitura: um em 2010, quando também foram implantados os EDIs, conforme explicado anteriormente, e outros em 2012 e 2015. Os dois primeiros concursos tiveram a mesma habilitação e a mesma carga horária de trabalho, 22,5h, mas o último realizado tinha como carga horária 40 horas semanais. Para esse cargo, o candidato deveria ter como habilitação Nível Médio, na modalidade Normal ou Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou específica para Educação

Infantil. Caso o candidato fosse classificado e convocado no concurso ele teria como funções:

Planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciar condições para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças. (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, Edital SMA nº 111, de 28 de maio de 2012)

Assim como o concurso de Agente Auxiliar de Creche, o de PEI também possui outras atribuições genéricas e específicas, como: estar atualizado quanto às modernas técnicas profissionais; observar e orientar aos demais profissionais do quadro de apoio para o atendimento às crianças durante o cotidiano; responsabilizar-se, no âmbito de sua área de atuação, pelo atendimento às crianças e pelo bom funcionamento da unidade de Educação Infantil; cumprir as orientações emanadas da direção do estabelecimento de Educação Infantil e dos demais Órgãos da Secretaria Municipal de Educação, entre outros pontos.

Com essas prerrogativas, ser um professor homem na imensidão de uma rede pública, como a rede educacional carioca, se tornou, além de trazer uma felicidade devido ao fator da estabilidade do serviço público, um novo incitamento, não só para mim, como também para os outros professores homens que atuam na Educação Infantil. Deste modo, meu interesse nessa rede, além da inexistência de estudos, um local que poderei explorar uma nova área, estaria sim dando voz a uma minoria, tanto no quesito quantidade, como de propagação e de direito de voz. A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que começou sendo um campo de trabalho, de ofício, de ser educador se tornaria, assim, um frutífero campo de investigação.

## 2.4

### **Reflexos: A pesquisa com docentes homens na Educação Infantil na Rede pública da Cidade do Rio de Janeiro.**

Com o término da especialização, a delimitação do estudo monográfico e com a minha vivência em diferentes instituições que atendem crianças da Educação Infantil, sugiram diferentes questões: *Se eu vivi tantas histórias sendo professor homem na Educação Infantil, como terá sido a vivência de outros professores desse gênero? Quais foram as histórias e vestígios que fizeram com*

*que eles escolhessem uma profissão predominantemente feminina? Como que esses professores trabalham com crianças pequenas tendo em vista os estereótipos impostos pela sociedade? Como eles constituem e veem suas identidades profissionais e quais características incorporam em suas identidades pessoais?*

Essas perguntas motivaram o ingresso no Mestrado, no ano de 2014/2015 e o início da investigação. Tendo uma quadríade - Educação Infantil, Gênero, Masculinidade, Município do Rio de Janeiro – como base para pesquisa, estaria abordando não só diferentes sujeitos, mas tocando em eixos da minha trajetória pessoal, profissional e, concomitantemente, da minha experiência como pesquisador.

Assim, a presente investigação se desenvolveu com o objetivo de conhecer e compreender como as trajetórias de vida fizeram com que os homens escolhessem o ofício da docência relacionada à Educação Infantil, além de, identificar e mapear o quantitativo de docentes homens atuando na EI no Município do Rio de Janeiro, analisar como foi o processo de escolha e inserção desses homens na Educação Infantil da rede educacional carioca e, por fim, compreender como a memória, as experiências e as histórias de vida contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes.

Os sujeitos participantes são os Professores Homens que atuam na Rede Carioca com a educação de crianças de 0 a 6 anos das diferentes CREs e que tenham ingressado a partir dos Concursos de 2010 e 2012. Acredito que conhecer diferentes professores das diferentes CREs ajuda a mapear uma diversidade maior de histórias, além de um panorama de toda a Rede. A delimitação dos dois primeiros concursos se dá, pois quero refletir sobre a entrada e permanência na Educação Infantil do município do Rio, fatos que a maioria dos convocados no último concurso, em 2015, ainda estão vivenciando. Acredito que tal investigação possui valor tanto no âmbito acadêmico, como para a própria SME próprio município e na minha vida pessoal.

O fato de ser um de meus objetos de investigação pode parecer estranho ou até mesmo muito familiar, porém, sobre tal contexto, Miriam Grossi (1992) mostra que a experiência pessoal tem ligação estreita com nossas interpretações e escolhas por determinada investigação, além de mostrar que o gênero do próprio pesquisador interfere na maneira de perceber, interpretar e ser recebido pelo

próprio objeto de estudo. Grossi (1992) exemplifica tal intimidade através de sua pesquisada, mostrando diferentes olhares que podemos ter de algo que está muito próximo e, até mesmo, de situações compartilhadas:

Quando ela deixa de ser considerada “outra” (pesquisadora) e passa a ser “explorada” pela dona de casa que a hospeda, que a toma como filha, logo “igual”, ela finalmente consegue entender as difíceis relações entre mãe e filha na cultura mediterrânea. Ora esta “descoberta” é permeada por seus sentimentos de filha em relação à sua própria mãe inglesa (p.12).

Karen Giffin (2005), em “A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico”, auxilia nesse processo mostrando que quando homens se interessam a estudar as questões de gênero e de masculinidade adotam:

(...) uma visão dialética e histórica da realidade social dos gêneros, que relaciona o indivíduo com as ideologias e instituições sociais, sem determinismos mas também sem voluntarismos, num processo de constituição mútua, antítese da ótica binária da ciência objetivista” (GIFFIN, 2005, p.55).

Por fim, Gilberto Velloso (1978, p.12) adverte que “O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.”. Deste modo, quero desconfiar do que é dito e/ou entendido como “natural” e como, anteriormente, citado por Manoel de Barros, “Perdoe-me, mas eu preciso ser Outros” tanto para me constituir, como para conhecer o próximo.



## 3

### **Histórias de Vida: A Experiência Narrada no Entrecruzamento Pessoal e Profissional**

No que o homem se torne coisal – corrompem-se nele os veios comuns do entendimento.  
Um subtexto de aloja.  
Instala-se uma agramaticalidade quase insana, que empoeira o sentido das palavras.  
Aflora uma linguagem de defloramentos, um inauguração de falas.  
Coisa tão velha como andar a pé esses vareios do dizer.  
(Manoel de Barros - Retrato quase apagado em que se pode ver  
perfeitamente nada)

A linguagem oral é um meio de comunicação e instrumento específico do ser humano, que em sua essência resgata o antigo e surpreende com o novo, carrega experiências, histórias, memórias e características próprias das identidades dos sujeitos. É, também, um dos principais meios para obtenção e produção de conhecimento e explanação de tais, vide seu uso no meio acadêmico. Fazendo uma analogia, percebemos que Manoel de Barros, com o seu olhar delicado, discorre em seu poema sobre essa fala, essas palavras que são construídas de ineditismos, mas também é “Coisa tão velha como andar a pé (...)”. Jorge Larrosa Bondía (2002) acrescenta a essa primeira explanação que:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Pensando na complexidade e no “peso” que as falas carregam consigo que o presente capítulo visa analisar e esmiuçar a metodologia de histórias de vida que serão utilizadas nesta investigação e estudo. Essa metodologia tem a(s) fala(s) e a(s) palavra(s) como uma das suas principais bases e “força motriz”. Para tal, debruçaremos sobre a história de vida, constituição do método e suas especificidades, além de ponderar sobre conceitos que a perpassam, como a memória, experiência, história e identidade. Tal caminho foi esboçado, pois de acordo com Bueno et al (2006), através de um mapeamento sobre os estudos que utilizam as histórias de vida no Brasil, mostram que uma:

(...) marca que se ressalta no exame dos trabalhos analisados é a imprecisão conceitual. A despeito de muitos pesquisadores esclarecerem o sentido dos termos empregados, as imprecisões terminológicas persistem no conjunto da

produção, por duas razões interligadas: primeiro, devido à enorme diversidade de expressões empregadas, muitas das quais utilizadas como sinônimos, como se houvesse um consenso a esse respeito; depois, pelo fato de haver uma tácita desconsideração pela própria história das histórias de vida, suas origens, seus avanços, seus recuos, bem como sobre as concepções e os usos que delas se fazem hoje em diferentes campos. (BUENO et al, 2006, p. 403)

Ressalta-se que a motivação para a escolha de tal metodologia, primeiramente, se configurou através de uma revisão bibliográfica sobre o tema das trajetórias de vida dos docentes do sexo masculino da Educação Infantil, em que foram constatadas poucas pesquisas, em âmbito de mestrado e doutorado, utilizando as histórias de vida como meio para obtenção de dados. Outro pretexto para tal escolha foi o aspecto subjetivo que a metodologia pode oferecer, tanto para o pesquisador, como para os sujeitos participantes, pois possibilita o resgate e a reflexão sobre a memória, mostrando aspectos da identidade e vivência em diferentes dimensões temporais.

### 3.1

#### **Histórias de Vida: O caminho de um pesquisador**

As histórias de vida têm sua origem nos relatos orais e na história oral. O relato oral se desenvolveu como uma grande fonte e base para permanência e propagação do saber humano. Enquanto a história oral, de acordo Thompson (1992), é a voz do passado podendo contribuir para o resgate da memória nacional sendo utilizada em pesquisas em diferentes áreas. O pesquisador elucida ainda que a história oral é

(...) um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, p.22)

Historicamente, no Século XVII, pesquisas que tinham os relatos orais como foco foram criticadas, pois se buscava um caráter científico, racional e formal nas ciências humanas. Esse olhar científico vinha regulado na objetividade associada ao positivismo e na neutralidade científica. De acordo com Lelis e Nascimento (2010), apenas no Século XX é que o conhecimento vindo da oralidade foi reintegrado como metodologia e na forma de aquisição de dados de pesquisa nas ciências sociais. Entretanto, alguns pesquisadores, principalmente

historiadores, oriundos de países de tradição escrita, não recebiam bem o retorno das fontes orais como recurso para se fazer uma investigação.

Bueno (2002) explana que nos anos de 1920 e 1930 tais métodos que utilizavam as fontes orais foram amplamente utilizados e difundidos pelos sociólogos da Escola de Chicago. Porém, mesmo com sua grande difusão, sua utilização caiu catastroficamente, quase desaparecendo nas décadas que se seguiram, visto a ascendência de pesquisas empíricas entre os sociólogos americanos.

Após, assim dizer, um momento de hiato, somente nos anos de 1980 é que as metodologias que utilizam fontes orais ganharam novo fôlego e passaram a ser utilizadas novamente, principalmente no campo da Sociologia. Ressalta-se que foram realizadas diversas discussões, encontros de pesquisadores que utilizavam em suas investigações as fontes orais e, agregado aos muitos estudos e projetos coletivos em diferentes locais do mundo, nos quais se intensificaram as reflexões, tanto metodológicas quanto epistemológicas, que esse recurso foi sendo mais aceito no meio acadêmico. (BUENO, 2002; PINEAU, 2006 e LELIS e NASCIMENTO, 2010).

No bojo da eclosão e debate sobre as fontes orais surgem as histórias de vida. Para Pineau (2006) existem três marcos no desenvolvimento da metodologia das histórias de vida, que seriam: o período de desabrochamento, nos anos de 1980; um período de fundação, nos anos de 1990; um período diferenciador, nos anos de 2000.

Nesse primeiro momento, na década de 1980, as práticas de pesquisa com histórias de vida não influenciavam somente “objetos sociais”, os quais teriam suas vozes ouvidas, mas extrapolavam tais fronteiras. Percebe-se que os sujeitos participantes, além de falarem de suas vidas e escreverem sobre, buscavam procurar sentido nessa ação, ou seja, a pesquisa superava a ação de coleta de dados e informações, mas restabelecia e ponderava as práticas de um mesmo grupo para cogitar singularidades e divergências. Tal processo era visto como inviável e utópico, já que, para os doutores em ciências humanas e sociais dessa época as pesquisas tinham a finalidade da construção de um conhecimento objetivo e sem sujeito e tal processo via os relatos numa dimensão e campo de experiência, formação e autopoética (BUENO et al, 2006; PINEAU, 2006).

Destaca-se nesse período a produção europeia de Gaston Pineau e Maria Michele (1983, 1984), Antonio Nóvoa (1988) e Pineau e Jobert (1989).

No contexto brasileiro, Bueno et al (2006) mostram que nesse período não houve grande difusão de investigações que se debruçavam sobre as histórias de vida e as autobiografias. Nesse período, registraram apenas quatro estudos que faziam uso de tais metodologias e apenas um livro, nesse caso organizado por Olga von Simson (1988). Em análise de periódicos, mostra-se o mesmo quadro, visto que em um conjunto de 363 exemplares consultados pelas estudiosas, somente 30 trabalhos utilizavam o método autobiográfico/ histórias de vida e memória de vida escolar.

Na década seguinte, 1990, intitulada de “período das fundações” (PINEAU, 2006), houve um crescimento de produções em que as histórias de vida tornaram-se as protagonistas. A criação e a publicação desses trabalhos mostraram a diversidade do movimento criando diferentes associações, em âmbitos regionais, nacionais e internacionais, com o objetivo de delimitar, aclarar, catalisar e fomentar a coesão dos diferentes elementos que constituíam as pesquisas cujas fontes vinham da oralidade. Dessas redes que surgiram, sobressai a “Association Internationale des Histoires de Vie en Formation” (ASIHVIF), criada em 1990-1991, “Association Romande des Histoires de Vie en Formation” (ARHIV), em 1992, e o “Reseaux Québécois pour les Histoires de Vie” (RQPHV), em 1994.

As influências europeias, com as fundações e uma maior reflexão sobre os métodos biográficos, transformaram o contexto das pesquisas e do uso das histórias de vida no Brasil. Observa-se a influência de estudos e textos publicados em Portugal, reunindo diferentes autores de outras nacionalidades, como meio de conhecimento teórico e metodológico das histórias de vida. Vale destacar o livro organizado por Antonio Nóvoa (1995), “Vidas de Professores”, que teve grande repercussão e representatividade em território brasileiro.

Considera-se neste escopo salientar que os estudos utilizando as histórias de vida e autobiografias fomentaram investigações ligadas à formação de professores, profissão docente e memória escolar (NÓVOA, 1995, BUENO, 2002, BUENO et al, 2006; LELIS e NASCIMENTO, 2010). De acordo com Nóvoa (1995) e Lelis e Nascimento (2010), esse contexto apresentou-se graças ao desprestígio do trabalho do professor ao longo dos anos de 1960 e 1970, a crise de identidade incitada pela perda de força da escola, além da precarização do

magistério influenciada pelos discursos burocratas educacionais e da mídia. Assim, Lelis e Nascimento (2010) esclarecem que:

(...) valorizar o papel do professor na construção de uma nova escola implica considerar a história de vida como um dos caminhos para se construir um “outro” conhecimento acerca dos professores, dos trabalhos que realizam e das instituições escolares, conhecimento que não separe a dimensão pessoal da dimensão profissional (LELIS e NASCIMENTO, 2010, p. 260).

A criação de associações, apontadas por Pineau (2006), também ocorreu no Brasil. Bueno et al (2006) mostram que foi desenvolvido o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMGE-FEUSP), no ano de 1994, o qual impactou os estudos e reflexões de Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, desenvolvidos na Universidade de Genebra. Nesse período, revela-se também um progresso nas pesquisas realizadas, assim como uma diversificação no uso das histórias de vida e autobiografias, aventurando-se por diferentes e inéditos temas e objetos de pesquisa.

Pineau (2006) nomeia de “período diferenciador” a década seguinte, 2000. Baseado no estudo de Cardon (2006), Pineau (2006) percebe-se a organização de três grupos que inovaram o movimento das pesquisas com histórias de vida nessa época, mantendo uma base cooperativa que ilustrava esse movimento diferenciador. Esses círculos e/ou grupos seriam de iniciadores, os contribuidores e, entre eles, os inovadores/reformadores. (PINEAU, 2006).

Os “iniciadores” seriam os pioneiros de 1980, que, com a redução de produção, as renovações e reflexões que se faziam necessárias sobre a metodologia ocorriam de forma tímida. Os contribuidores “são as inúmeras pessoas e os inúmeros grupos que, fora da associação, contribuem para a utilização das histórias de vida em formação, pesquisa ou intervenção, para sua difusão e também para o seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico.” (PINEAU, 2006, p.336). Por fim, entre esses dois grupos, os “inovadores/reformadores”. Eles são sujeitos que captaram a essência dos “iniciadores”, porém, com base nas ações dos “contribuidores”, desenvolveram uma rede colaborativa afim de que ajudassem nas reflexões, autonomia e criação das práticas de pesquisa com as histórias de vida em diferentes áreas (PINEAU, 2006).

Nesse último período, apontado por Gaston Pineau (2006), também foi marcado, além de uma maior utilização da metodologia biográfica e

autobiográfica em investigações, o surgimento do primeiro diploma universitário ligado às histórias de vida (DUHIVIF), da criação das primeiras revistas “Chemins de formation au fil du temps” e “Histoires de vie” e de uma nova coleção, a “L’écriture de la vie”, em Paris. As associações foram outras novidades nesse período, principalmente na Europa e América do Norte, além de convênios e acordos com instituições da América do Sul ocasionando o desenvolvimento de parcerias e pesquisas internacionais.

Mas o que são as histórias de vida?

Compreendida como “uma ciência e arte do indivíduo”, as histórias de vida constituem uma metodologia na qual a subjetividade, a memória, o discurso e o diálogo se fazem presentes. Através das falas, o narrador analisa e fala da sua existência, resignificando sua vida por meio do tempo, transformando em dados para a investigação. No cerne desses relatos orais percebemos aspectos culturais, sociais e históricos. (LELIS e NASCIMENTO, 2010; JOSSO, 2007; SOUZA, 2006).

A subjetividade, nessa abordagem, é um caminho não convencional ao conhecimento, conforme aponta Lelis e Nascimento (2010). Bueno (2002), inteirando-se do mesmo assunto, expõe que ela está em diferentes níveis, nos quais, primeiramente, o pesquisador lê e interpreta as narrativas do ponto de vista de sujeitos historicamente situados. Outro fator subjetivo da metodologia se exprime pelo viés dos materiais que estão suscetíveis a incomensuráveis imprecisões e deformações, pois “se escritos, decorrem do fato de ser ‘um sujeito-objeto que se observa e se reencontra’; se orais, das interações entre o observador e o observado (BUENO, 2002, p.17).”.

A história de vida não é um desencadeamento de fatos ocorridos, mas um panorama de uma experiência de vida comunicada. A metodologia, além de desenvolver uma reflexão fomentada por lembranças de experiências e histórias, desenvolve processos de conhecimento e significados de si e de aspectos de suas identidades por meio de narrativas. Lelis e Nascimento (2010, p. 255) esclarecem que:

(...) as narrativas, embora feitas por indivíduos, evidenciam mais que elementos da existência individuais, pois através delas é possível captar as relações do narrador com os membros de seu grupo social, sua profissão, sua sociedade. Busca-se, com as histórias de vida, atingir a coletividade de que seu informante faz parte. Vê-se o informante como representante da comunidade, através do qual se revelam os traços dela.

Bueno et al (2006, p.392) observam que as histórias de vida surgem no espaço da formação pela existência, onde “o relato não é mais somente considerado em uma perspectiva de pesquisa etnosociológica, mas como um campo de experiência e um instrumento de exploração formadora.”. As histórias de vida se constituem e são conduzidas pelas interações entre os sujeitos e de como as palavras que são ditas “atingem” o outro, produzindo sentido na sua existência e história, sendo reverberadas através dos relatos orais que mostram dimensões do passado, presente e futuro. Indo ao encontro desse cenário, Marie-Christine Josso (2012) agrega outra dimensão que se insere nas histórias de vida, onde o sujeito participante faz:

(...) elaboração de um autorretrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito, as suas opções passivas ou deliberadas, as suas representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito. Por meio deste autorretrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, consciente ou não conscientemente, estruturam essa postura. (JOSSO, 2012. p.22)

Percebe-se assim que a metodologia escolhida “apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social (BUENO, 2002, p.17).”. A reapropriação da sua história faz com que o sujeito medite sobre a construção da sua própria vida. “Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. (PINEAU, 2006, p.336).”

No entanto, cabe apontar que a utilização das fontes orais e das histórias de vida por vezes ainda é criticada. Primeiramente sobre o experimento que vislumbraram transformá-lo num artifício científico adaptando-o aos cânones tradicionais das ciências sociais. Bueno (2002) aponta também sobre o uso errado que fazem de tal método, principalmente utilizando-o unicamente como bojo de informações, visto que, se usado apenas com essa finalidade o método fica empobrecido já que ele possui um “leque” de ações muito maior.

Outra crítica é sobre sua terminologia, que mostra ser um dos impasses para a compreensão do real sentido e prática desse caminho de pesquisar. Bueno et al.(2006), Pineau (2006) e Souza (2006) trazem em seus respectivos estudos essa constatação e mostram como a diversidade de termos, que muitas vezes são

usados como sinônimos, e suas imprecisões, prejudicam o andamento e avanço da mesma. Dentre os termos utilizados em pesquisas com histórias de vida temos: memória(s), lembranças, relatos de vida (*récit de vie*), depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico, método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica e pesquisa-ação-formação.

De acordo com Bueno et al (2006), muitos autores utilizam mais de uma designação em suas escritas e também procuram integrar um significado com outro, ou até mesmo, utilizam diferentes abordagens para um mesmo termo. Esse movimento prejudica a ação de categorização da metodologia de histórias de vida. Com o propósito de organizar essas terminologias, Pineau (2006) traz uma contribuição onde apresenta uma sistematização das metodologias do campo das *bios* que organiza em três grupos - uma entrada no pessoal, temporal ou pela vida:

A entrada pelo pessoal constitui o que é chamado de literatura íntima ou aquela “do Eu”: confissões, diários íntimos, cartas, correspondências, livros de pensamentos, livros de família, relações...A entrada temporal é também rica de denominações: genealogia, memórias, lembranças, diários de viagem, efeméride, anais, crônica, história. Enfim, a entrada pela própria vida, com ou sem sua raiz grega, bios. Na língua francesa, as denominações desse último subconjunto são as últimas a aparecer: no século XVII, para as biografias; nos séculos XVIII e XIX, para as auto e hagiografias; na última metade do século XX, para os relatos e as histórias de vida (PINEAU, 2006, p. 338).

A forma que o pesquisador vai empregar a metodologia de histórias de vida também é um assunto a ser meditado. De acordo com Josso (1999), as histórias de vida podem ter dois desígnios, “projeto de conhecimento” ou “a serviço de projetos”. Para a estudiosa:

(...) as “histórias de vida”, colocadas a serviço de projetos, são necessariamente adaptadas e restritas ao foco imposto pelo projeto no qual se inserem. Ao passo que as histórias de vida no sentido pleno do termo, para os membros de nossa rede, abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global. (JOSSO,1999, p.19)

Pineau (2006) esclarece que a diversidade é um demonstrador da força e do poder dessa metodologia. Ele esclarece que: “o movimento biográfico seja multiforme mais que uniforme é talvez o indício de que a expressão da experiência vivida respeita a complexidade da biodiversidade. No entanto, esse respeito não impede a diferenciação de modelo (PINEAU, 2006, p. 341).”.



A partir do que foi descrito, não podemos olhar as histórias de vida por um olhar superficial, mas sim como algo muito mais complexo, pois apresenta um panorama de instâncias que foram essenciais para a formação de diferentes sujeitos, principalmente de suas identidades. As memórias, experiências e histórias contribuem nesse *locus* para entender os trajetos e coadjuvantes nesse caminho olhando por diferentes vieses, o global e as peculiaridades do individual, o passado, presente e futuro.

### 3.2

#### **Ramificações conceituais das Histórias de vida: Memória, Experiência, História e Identidade.**

Optar pelas histórias de vida, juntamente com o uso de narrativas, em uma investigação é compreender que ela está intrinsecamente relacionada a diferentes conceitos que permeiam sua base, sua prática e os dados adquiridos. Para Benjamin (2012, p. 232) “independente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos”. A nosso ver, a memória, a experiência, a história e a identidade são os principais conceitos que se ramificam dessa metodologia e sua relação com as narrativas.

Como registrado anteriormente, a narrativa é, muitas vezes, o meio de ação das histórias de vida, um meio de aprofundar na vida dos sujeitos e conhecer um pouco das histórias que constituem os mesmos. Benjamin (2012) considera que as narrativas são espaços onde experiências podem ser entrelaçadas e integradas, é como o sentido da vida, são fios de histórias que tecemos nossa própria vida. Corroborando com o filósofo, acreditamos que quando existe a troca de experiências pelo narrador, esta perde a finitude do presente e agrega um novo olhar, uma nova alternativa de continuidade do ouvinte. Para o filósofo: “A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 2012, 214)”.

A experiência é um conceito que permeia as histórias de vida e a “ação” das narrativas. Larrosa (2002, p.21) debruça-se sobre o conceito e manifesta que:

(...) experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Ou seja, o que nos realmente cria significado. Assim, o narrador, o entrevistado só pode, muitas vezes, falar da sua vida e da sua história algo que “os passa, que os toca”.

Tanto Benjamin (2012) quanto Larrosa (2002) fazem críticas ao pensamento e associação das experiências com as informações. Larrosa (2002) adverte que a experiência não é informação e que, essa informação, não permite lugar para a experiência, ou seja, são quase antagônicos. Benjamin (2012), completando essa dicotomia, explica que “metade da arte de narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações”. Para o filósofo e sociólogo alemão:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo, tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramento. (BENJAMIN, 2012, 214)

Em seu estudo, Jorge Larrosa Bondía (2002) observa que a experiência é um campo de encontro, integração e interação com algo. Ela é o caminho da existência, um meio de um ser que não possui um fundamento ou razão para que, ao mesmo tempo, viva de forma singular. O sujeito da experiência é um “locus” de vivências, de passagens, onde, quando algo ocorre em sua “superfície sensível”, ele se contagia, perturba e se afeta de alguma forma criando marcas, cicatrizes em sua história.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24)

Outro fator a ser estimado por Larrosa (2002) é a relação da experiência com o conhecimento, fato que está amplamente ligado ao fazer pesquisa com histórias de vida. Para o pesquisador a experiência alicerça uma ordem ética e epistemológica, visto que o saber advindo da experiência faz correlação entre a vida do sujeito e o conhecimento. Esse saber que se instaura é um saber finito e

relacionado a aspectos individuais e coletivos, ou seja, “trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (BONDÍA, 2002, p.27)”.

Esse panorama contribui para o entendimento da subjetividade nas histórias de vida, já que o conhecimento desenvolvido se torna particular, relativo, causal e pessoal. Sobre essa concepção de experiência e o saber que é fruto dela, Larrosa (2002) explica que:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (BONDÍA, 2002, p.27)

Comunicar uma experiência perpassada requer, de alguma forma, revisitar histórias e memórias, essas que estão relacionadas ao uso das histórias de vida e das narrativas na ação de construção de uma investigação. Conforme Bueno et al (2006) esclarecem, trabalhar com as memórias e as narrativas trazem grandes benefícios aos sujeitos, pois se apropriam da sua própria história, na qual não se vê numa perspectiva apenas individual, mas também coletiva. Para Benjamin (2012) a memória se constitui no entrelaçamento do tempo passado se transformar em tempo presente, pois a história é o entrecruzamento entre passado, presente e futuro. Para ele, nada está posto e com um ponto final. Sobre a memorização e a relação com as narrativas, ele escreve que:

Nada facilita mais a memorização das narrativas do que aquela sóbria concisão que as subtrai à análise psicológica. E quanto maior a natureza com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto mais completamente ela irá assimilar-se à sua própria experiência, tanto mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de reconta-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. (BENJAMIN, 2012.p. 220-221)

Complementando esse aspecto sobre a memória, Benjamin (2012, p. 227) expõe que: “A memória é a faculdade épica por excelência; Somente uma

memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro, com o desaparecimento dessas coisas, com a violência da morte”.

Outro aspecto a considerar na “teoria benjaminiana” e que possuem uma ligação com a memória e, conseqüentemente, com as narrativas, experiências e o processo de desenvolvimento da metodologia com histórias de vida, são os processos de rememoração e reminiscência. A rememoração (Eingedenken) é um prolongamento de uma memória de geração em geração. Ela se aloja, primeiramente, dentro do narrador onde faz uma ligação, uma tecelagem entre uma experiência a outra. Segundo Jeanne-Marie Gagnebin (1994) a rememoração é um categoria essencial na filosofia da história de Benjamin que tem sua gênese na tradição religiosa judaica:

(...) a exigência de rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado. (GAGNEBIN, 1994, p. 14)

A rememoração possui grande valia, pois abarca uma experiência culturalmente rica nas mais diversas interpretações e fenômenos do passado. O processo de rememoração é ocasionado a partir de ponderações sobre semelhanças, nexos entre situações do presente com os do passado. Não significa um procedimento de conservar o passado, mas apenas uma revisão permanente do mesmo, como uma reflexão consciente sobre o presente. De acordo com Benjamin (2012) a rememoração constitui uma experiência redentora, onde se pode modificar o inacabado em algo acabado e vice versa. Ela, a rememoração, não refaz uma determinada situação e/ou imagem, mas permite desenvolver um novo olhar sobre.

Reminiscência se configura como uma memória que se instala sem a intencionalidade, que vem de uma narrativa que não está explícita, mas em implícito involuntário. Ela reforça a ideia que não se pode conhecer e conceber uma percepção do passado e de uma história em sua totalidade, mas obter uma compreensão provisória sobre. A melhor forma de vislumbrar a reminiscência é como uma recordação, uma vaga lembrança. Para Benjamin (2012, p. 243): “a verdadeira imagem do passado *passa voando*. O passado só deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento da sua conhecibilidade.”. O filósofo acrescenta que:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “tal como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de perigo. Para o materialismo histórico, trata-se de fixar uma imagem do passado da maneira como ela se apresenta inesperadamente ao sujeito histórico, no momento de perigo. O perigo é ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. (BENJAMIN, 2012, p. 243)

Outros autores discorrem sobre o conceito de memória. Um exemplo é Peter Burke (2000) que ilustra a memória como uma forma de reedificar, reestruturar o passado, já que uma vez que lembrá-lo e escrever sobre ele não são atividades ingênuas e inocentes como julgávamos até bem pouco tempo atrás. Kenski (1994), outra pesquisadora que traz contribuições importantes para pensar a memória, a vê como atemporal:

A memória é histórica na medida em que a recuperação das vivências não é feita de forma cronológica, linear, mas sim mediante a mistura de acontecimentos que ocorreram em diferentes momentos do passado. A lógica das lembranças é a da emoção. O que é narrado vai dizer das relações familiares, sociais, culturais... em um sentido muito mais amplo e complexo do que geralmente foi solicitado pelo pesquisador. Os fatos aparentemente anárquicos possuem uma coerência interior que não pode ser captada apenas pela leitura e análise do que está sendo falado. (KENSKI, 1994, p. 48)

Para Vani Kenski (1994) a fala do narrador está encharcada de outras vozes que remetem suas lembranças e possuem interferências de outros fatores no momento dos relatos, como a seletividade, os silêncios e os esquecimentos.

O narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa. As pessoas não tem em suas memórias uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão do passado e transmiti-la oralmente de acordo com as necessidades do presente. É nesse momento, o da narrativa de uma “versão” do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias. (KENSKI, 1994, p.48)

Refletindo sobre o processo de “deixar de ser memórias para se tornarem histórias”, explorado por Kenski (1994), percebemos um dialogo com o conceito de história apresentado por Benjamin (2012). Para o filósofo, a história é um movimento histórico não-linear, conforme mostrado anteriormente. A história, para Benjamin (2012) é marcada por diversas rupturas e possibilidades, deste modo, nada está finalizado, concluído.

Pierre Nora (1993), em seu trabalho “Entre Memória e História – A problemática dos lugares”, traz um panorama e distingue memória e história. Para o historiador francês, a história é a imagem, o símbolo do passado, não

pertencendo a ninguém, fato que a torna universal. Ela fundamenta sua ação no discurso crítico e análise e se forma por meio de continuidades temporais e evolutivas. A memória, em contrapartida, se manifesta por meio do simbólico e do sensível, podendo se configurar como individual e coletiva concomitantemente. Ela, a memória, está em constante evolução podendo assim ser vulnerável e manipulável. Portanto, a história se configura por meio do relativo, circunstancial, imprevisível, incalculável, enquanto a memória é um absoluto, um total. O autor, assim, explica que:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repetidas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...] (NORA, 1993, p. 9).

Ressalta-se que Nora (1993), frente à teoria de Benjamin, argumenta que a história se funda no fator cronológico relacionado diretamente ao passado. Enquanto Benjamin (2012) esclarece que vincular, trabalhar com o passado não quer dizer que iremos conhecê-lo por completo, mas apossar-se de uma recordação, de um momento, de uma interpretação. “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de ‘tempo de agora’ (*Jetztzeit*) (BENJAMIN, 2012, p.249).”.

Comunicar uma história requer interpretações sobre algum fato, pois observa-se como tal experiência perpassou o sujeito e se alicerçou em sua memória. A identidade é outro fator que se insere nesse contexto, visto que pode ser formada, construída, resignificada por histórias e experiências vividas pelos sujeitos e grupos sociais. A esse respeito, Claude Dubar (1997, p. 136), concebe a identidade como “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.”.

Considerando o campo de trabalho, os professores homens que atuam na Educação Infantil da Cidade do Rio de Janeiro, torna-se relevante refletir sobre a identidade docente. Dubar (1997) e Nóvoa (1995) empenham-se nesse campo.

As identidades profissionais ou, conforme explicitados por Dubar (1997), as formas identitárias profissionais, são constituídas no entrelaçamento do campo do trabalho e social, além de serem frutos de representações coletivas. As relações de trabalho são um campo de poder, de luta por tal e desabrocham diferentes identidades no interior da profissão. Dialogando com Antonio Nóvoa (1995), que se debruça sobre as histórias de vida docente, esclarece que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando à mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1995, p.16)

Corroborando com Nóvoa (1995), Dubar (1997) mostra que durante a vida o trabalhador desenvolve sua identidade profissional, fruto de diferentes papéis que atuam na/para sociedade. Para ele, “a perda da Identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte.” (DUBAR, 1997, p. 13). O trabalho é um campo social de mudanças e transformações da identidade e que pode ter diferentes momentos, tais como a formação profissional, qualificação, consolidação no campo, reconhecimento da identidade, além do envelhecimento e aposentadoria. A profissão docente, como todas as outras, se enquadra nesse processo.

Deste modo, com esses pressupostos, observa-se que a metodologia de histórias de vida é um campo e lugar de complexidades, de múltiplos conceitos que a permeiam e a ramificam. A memória, a experiência, a história e a identidade são meios que percebemos os sujeitos que resignificam o sentido da vida e a forma como encaram o passado, presente e futuro. Porém, cabe ponderar sobre as formas de se fazer histórias de vida, como, de fato, ter um olhar e uma escuta sensível para o outro e com o outro, pois, conforme Clarisse Lispector (1998) escreve “viver ultrapassa qualquer entendimento.”.

### 3.3 Meios de fazer histórias de vida: Entrevista

A definição de uma técnica e/ou metodologia de pesquisa é fundamental para obter respostas para as perguntas que originaram a investigação. Pensando nas histórias de vida, os caminhos para ação metodológica, conforme apontam Bueno (2002) e Souza (2006), podem ser divididos entre materiais primários e secundários. Bueno (2002) descreve esses materiais da seguinte forma:

(...) os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa (BUENO, 2002, p. 18).

Zago (2003, p. 294) ao explicar sobre o aspecto da deliberação de uma determinada metodologia para pesquisa, mostra que a escolha “se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las”. Assim, através do ponto exposto por Bueno (2002) e ponderando sobre os objetivos a serem alcançados pela investigação, percebemos que as entrevistas, ou seja, “materiais biográficos primários”, são técnicas que mais se enquadram e adequam na pesquisa. Ressalta-se que, em conformidade com Zago (2003), acreditamos que tal alternativa não está isenta de neutralidade, pois foi deliberada na busca por resposta às questões a pesquisa.

Elizeu Souza (2011) reflete sobre o papel das entrevistas no campo das histórias de vida. Para o referido autor, as entrevistas possuem um caráter e perspectivas de cooperação, visto que o sujeito pesquisado, ao expor suas reflexões baseadas experiências e histórias vividas, inaugura e desenvolve um campo de teorização baseado em sua própria narrativa, no qual amplifica sua formação pelo meio da ação do pesquisar e a ressignificação de si. Outro fator abordado por Souza (2011) é o olhar do pesquisador, que na prática de entrevistar, também desenvolve um processo de formação e rememorações de experiências, pois se interroga sobre seus caminhos, percursos e trajetórias em âmbitos pessoais e profissionais. Esse movimento cíclico - pesquisador ↔ sujeito – flui mediante a escuta, leitura, interpretação e apropriação das narrativas do outro. Assim, percebe-se que “as pesquisas pautadas nas entrevistas narrativas contribuem para



a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação (SOUZA, 2011, p.17).”.

Queiroz (1988, p.15), complementando a discurso de Souza (2011), mostra que as entrevistas são um meio de realizar um inventário do que “não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desapareceria se não fosse anotado.”.

Rosália Duarte (2004) e Nadir Zago (2003) elaboraram estudos no qual tem como foco esmiuçar essa técnica de pesquisa. Primeiramente, Duarte (2004, p.213) nos traz um dado que esse artifício, muitas vezes, é alvo de algumas críticas no campo acadêmico, devido a sua forma “menos rigorosa do que seria desejável.”. Ambas as estudiosas salientam sobre a crítica que essa metodologia enfrenta no meio acadêmico devido ao seu caráter subjetivo e com uma coleta de dados pouco confiável. Porém, Zago (2003, p 294) faz uma ressalva válida com a qual corroboramos: “A regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões.”. Além, a nosso ver, de possuir uma base teórica que possa justificar o método investigativo e análises decorrentes dos dados adquiridos.

Ainda, as entrevistas são boas técnicas para mapear um determinado campo ou universo social específico, onde contradições e debates não estejam tão claros. Duarte (2004) mostra que se essa metodologia for bem executada pode trazer benefícios que outras técnicas não possibilitariam:

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas (as entrevistas) permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada uma daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitiram descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

De acordo com Oliveira, Fonseca e Santos (2010) a entrevista é uma metodologia onde o diálogo, a subjetividade e a interação estão presentes. O uso dessa técnica possibilita a identificação de representações e sentidos que estão nos sujeitos através da descrição e narração dos acontecimentos. Elucida-se que o uso das entrevistas é uma das principais ferramentas quando o assunto é pesquisa qualitativa.

Para Duarte (2004), a pesquisa qualitativa pode enveredar por outros caminhos, além das entrevistas, como: questionários, grupos focais, observação, dentre outros. Para a estudiosa: “O que dá caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico-metodológico eleito para a construção do objetivo de pesquisa e para análise do material coletado no trabalho de campo (DUARTE, 2004, p. 214-215)”.

As entrevistas possuem diferentes etapas para sua execução, como: a seleção dos participantes; o local das entrevistas; a elaboração e teste das perguntas; a reflexão sobre as interrogações e os objetivos da pesquisa; os cuidados éticos – uso do Termo de Livre Consentimento<sup>10</sup>; a liberação do Conselho de Ética das partes envolvidas; a captação das narrativas e sua transcrição; as análises e, por fim, o papel e ação do pesquisador.

Considerando todos os pontos envolvidos na ação de entrevistar, a postura do mediador, a nosso ver, merece certa atenção já que ele necessita construir uma ligação de confiança com o seu sujeito de pesquisa para que a entrevista ocorra de forma tranquila e obtendo respostas consistentes para suas questões. Zago (2003) diz que o entrevistador deve fazer sua ação com base nas trocas, interações e na confiança, visto que se fizer como se fosse um questionário correrá o risco de não alcançar seus objetivos.

Pensando nas histórias de vida, Queiroz (1988) ilustra que existe uma distinção nítida, nesse caso, entre o narrador e o pesquisador, pois cada um almeja pontos distintos. Enquanto o narrador escreve a história elencando aspectos importantes e inconfundíveis do sujeito para disseminar para a sociedade, o pesquisador, na prática com as histórias de vida, busca um olhar para o contexto e para a coletividade em que seu entrevistado está inserido, pois o encaram como mero representante de um campo social. Porém, acreditamos numa ação que extrapole uma função mecânica, ou, somente, narrativa de uma história. Consideramos que o pesquisador, quando opta pelas histórias de vida e o uso das entrevistas, representa ambos “os personagens”, pois, se resignifica com a

---

<sup>10</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou consentimento informado garante à pessoa-participante da pesquisa a capacidade para decidir, ou seja, a voluntariedade. A pessoa-participante deverá receber informações em linguagem adequada sobre os objetivos, procedimentos, riscos (possíveis) e benefícios (esperados) da pesquisa, bem como sobre os direitos enquanto participantes. A autorização se materializará na assinatura do documento pela pessoa participante da pesquisa (TEIXEIRA e OLIVEIRA, 2010, p. 18).

narrativa do outro, ou seja, coloca seu olhar, sua interpretação a respeito dela. Ele, o pesquisador, descreve a história, mas também analisa criticamente, sendo um diálogo constante entre o micro e o macro, em suas (in)completudes e pertencimentos. Fazendo uma analogia, o pesquisador nas histórias de vida veste o papel de um “trapeiro”. Esclarece que Benjamim (2012), como muitos historiadores apontam, um *trapeiro*, onde junta os restos das histórias e monta o seu trabalho, sua vida, como ele fez com as experiências.

Duarte (2004), pensando na atuação dos pesquisadores com entrevistas situa que:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (DUARTE, 2004, p.200)

Podemos ainda, sobre o papel do mediador na entrevista, citar Zago (2003) que diz que essa figura deve, muitas vezes, ser o porta-voz desses sujeitos: “Não raro nossos informantes nos fazem confidências, nos têm como seus interlocutores, porta-vozes de suas reivindicações... (ZAGO, 2003, p. 301)”. Porém, indo de encontro a esse aspecto, Duarte (2004) explica que o pesquisador não deve presidir sua ação com o intuito de ser um porta-voz de comunidades silenciadas, legitimando a fala de pessoas com pouco poder social:

Essa é uma ideia enganosa: por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico, construído a partir de regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social que ele analisa. Mesmo estando integrado à comunidade, seu papel ali não é igual ao de seus informantes; ele planeja, dirige o que será produzido ao longo da investigação – a não ser que tenha como norma conceder à comunidade em estudo amplo acesso à definição dos procedimentos de pesquisa, à discussão de todos os trabalhos e compartilhe com ela a autoria do relatório, dissertação, tese, artigos, livros etc., o que é muitíssimo incomum e, na maior parte das vezes, pouco recomendável. Fora desses parâmetros, é a fala do pesquisador que será ouvida no relatório de pesquisa e não da comunidade silenciada; uma fala polifônica, espera-se, pois a ela estarão incorporadas as vozes dos informantes, mas, ainda assim, uma fala pessoal, de natureza acadêmica/científica, emitida a partir de um lugar de poder. (DUARTE, 2004, p. 217-18)

Considerando um dos assuntos a ser abordado pela pesquisa e pela a trajetória das histórias de vida, a formação docente, Souza (2011, p. 217) mostra

que a perspectiva colaborativa que as entrevistas e as histórias de vida carregam consigo, desenvolvem um novo campo de formação. Observa-se que as narrativas das aprendizagens e experiências alimentam a teorização sobre as práticas docentes, além “de compreender e ampliar as trajetórias de formação e a própria história dos diferentes sujeitos vinculados ao projeto de formação.” Para o autor, quando o sujeito fala de si, das suas práticas e formações ele dá indícios que suas histórias pessoais são fabricadas no interior de práticas e ações sociais institucionalizadas e por elas mediadas, ponderadas e refletidas.

Com o panorama exposto sobre as histórias de vida, percebemos que é um campo fértil e complexo na ação de pesquisar, onde são múltiplos os caminhos para tal, além de suas ramificações conceituais que estão impregnadas em sua ação. Antonio Nóvoa (1995) reforça esse pensamento, principalmente olhando o campo da formação e identidade docente, pois, concordando com o autor, o professor e a pessoa, o profissional e o pessoal são trançados na sua constituição e na prática cotidiana. Como explica Dominicé (1990 apud Nóvoa, 1995, p.24): “(...) a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação.” Assim, não podemos desconsiderar o sujeito sem sua história, sem sua formação, identidade e a relação com o outro.

Optar pelas histórias de vida é descortinar as histórias, memórias e experiências “a contrapelo”, conforme Benjamin (2012) esclarece, pois os relatos do passado possuem inferências do hoje, do momento presente, tendo outros protagonistas e interpretações. Apesar de não poder categorizar as falas num estatuto de fidedignidade genuína, podemos afirmar que elas extrapolam as fronteiras da subjetividade e compreendem o sujeito não somente no seu micro, mas como um todo, como parte integrante de um meio social, cultural e histórico, emergindo aspectos identitários.

## 4

## Homens na Educação Infantil: Sujeitos de Diferentes Tempos no Campo de Investigação

Sempre tem gente pra chamar de nós  
 Sejam milhares, centenas ou dois  
 Ficam no tempo os torneios da voz  
 Não foi só ontem, é hoje e depois  
 São momentos lá dentro de nós  
 São outros ventos que vêm do pulmão  
 E ganham cores na altura da voz  
 E os que viverem verão.  
 (Marcelo Jeneci - Por que Nós?)

Para entender o momento atual, em qualquer circunstância, é necessário compreender que não somos vividos, constituídos apenas do hoje, mas que somos reflexo de tantos outros sujeitos, tempos, experiências e acontecimentos. Marcelo Jeneci explora essa constatação de forma poética, mas também mostrando que somos sujeitos que construirão o futuro, que seremos base de tantos outros “que viverem verão”.

Com esse pressuposto, o presente capítulo busca fazer um panorama para, arriscar, compreender um pouco da presença masculina na Educação Infantil. Para tal, faremos, primeiramente, um panorama histórico sobre a profissão docente e, concomitantemente, o processo de *feminização* e *feminilização* do magistério (TAMBARA, 2002), tomando como parte relevante o cenário da Educação Infantil. Na segunda parte do estudo, partiremos para uma revisão bibliográfica, baseada nos estudos, pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil cujo tema é a docência masculina na Educação Infantil.

Nosso objetivo é contribuir com a compreensão do ser humano como construtor do seu tempo e, olhando a vertente educacional, observar o papel do educador, de ambos os sexos, na constituição da Educação da forma mais ampla e também da primeira infância, além de pensar sobre a presença dos homens na história e na academia quanto seu ofício na educação e cuidado da criança pequena. Sobre tal contexto, Nóvoa (1996) nos embasa mostrando a importância desse olhar no cotidiano de um educador:

O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, se pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (NÓVOA, 1996, p.417)

Adverte-se que, para nós, desenvolver uma ligação entre os pretextos históricos e o contexto bibliográfico é perceber um processo de “co-dependência”, ou seja, compreender que muito do que se é pesquisado hoje é reflexo de iniciativas, experiências, lutas e contextos do passado. Assim, deste modo, o ato de pesquisar é uma ação constata do questionar, reavaliar e significar o passado e o que está posto.

#### 4.1

#### **Homens no Magistério: Referências Históricas que se reverberam no cotidiano**

A docência relacionada à Educação e, mais especificamente, à Educação Infantil está bastante associada à figura da mulher, visto seu percurso histórico, social e cultural por trás dessa profissão. Para muitos, esse é um olhar unilateral, porém a figura do educador homem vem crescendo e sendo tema de debates e reflexões acerca da identidade profissional, das concepções e do atendimento da Educação dentro e fora do meio acadêmico.

Olhando numa perspectiva histórica, observamos que a História da Educação do Brasil possuiu diferentes momentos, nos quais, as questões de gênero estão bastante latentes, como o sexo dos educadores e o conteúdo das disciplinas para meninos e meninas. Observa-se que essas mudanças conjecturais eram formas de ver e pensar da sociedade do que é pertencente e apropriado a homens e mulheres. Assim, trazer para a discussão a gênese e desdobramento da atividade docente olhando pelo prisma da presença masculina é retomar a continuidade da própria história docente brasileira.

Pensar nos “primeiros passos” da educação no Brasil é pensar no período colonial e a sua instrução jesuítica. Essa era, em síntese, dividida em duas vertentes: a catequese - destinada aos índios; e os colégios - designado aos filhos do clero e da burguesia. A catequese tinha o objetivo de “alfabetizar” os índios e inseri-los na cultura portuguesa. A figura do educador era estritamente masculina, visto que, como a Igreja católica era responsável por esse trabalho, os padres exerciam a função de professores.

(...) no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, "braço espiritual da colonização", para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado

para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no País por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII. (LOURO, 1998, p. 94)

A formação desses padres, de acordo com Vieira e Gomide (2008), era baseada nos clássicos antigos com ênfase e parâmetros na sociedade europeia cristã. Essa formação que inicialmente era recebida em Portugal e, mais tardiamente no Brasil, pode ser considerada um marco da influência externa no processo de formação desses professores-padres e privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana, ou seja, baseada na obra de Cícero.

Como os educadores, além de serem do sexo masculino, eram padres, a postura masculina dentro de sala servia como exemplo de bons costumes através de parâmetros severos que especificaram não só o modo de se sentar e movimentar-se, mas também, quando, onde e como corrigir os alunos. Guacira Lopes Louro (1998, p.93) esclarece que “Um detalhado e minucioso conjunto de dispositivos de poder instituiu, simultaneamente, um conjunto de saberes sobre esses meninos e jovens, sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre seus interesses e vontades, seus modos de compreensão, etc.”.

O sentimento paternalista desenvolvido e exercido pelos homens do referente período ocasionavam que a figura feminina estivesse presente apenas na esfera doméstica e sua atuação pública se restringia à participação nas atividades religiosas. Deste modo, as mulheres eram levadas ao mero status de reprodutora, ou seja, transformando-as num objeto de controle e dominação masculina.

O espaço de instrução para o sexo feminino era praticamente nulo, comparado a instrução que os homens recebiam, porém algumas iniciativas foram sendo executadas como forma de uma “primeira educação feminina”. Pintangé e Silva (2009) elucidam sobre esse cenário da “educação” voltada às mulheres:

E foi com regras mais rígidas que as religiosas passaram a se ocupar da educação das meninas cristãs; Começa então a aparecer à figura feminina na educação, porém com atribuições distintas das dos homens, pois as religiosas irão preparar as meninas para serem além de exemplos de cristãs, boas esposas, boas donas de casa e boas mães. (PINTANGÉ e SILVA, 2009, p.5)

Salienta-se que a necessidade de voltar no Século XVI é devida e corroborada com a afirmação de Louro (1998, p.93) na qual diz que os padres jesuítas foram as “primeiras e fundamentais representações do magistério”.

Dando prosseguimento, os ideais da educação jesuítas duraram por mais de 200 anos, de 1549 a 1759. Porém, com a chegada do Marquês Pombal e a

expulsão dos jesuítas, muitas mudanças ocorreram no cenário brasileiro e a educação foi um dos aspectos projetados.

O iluminismo português inspirou e serviu como base para o ideário pombalino, que se apoiava em uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber. Para tal, foi necessário disseminar uma cultura de base com o aprendizado da leitura, escrita e do cálculo, além de conteúdos relacionados às obrigações civis e religiosas. Uma das mudanças necessárias nas projeções do Marquês de Pombal foi a realização de uma reforma nos Estudos Menores, que abrangiam as aulas das primeiras letras e das cadeiras de humanidades. De acordo com Cardoso (2004, p.182):

Os *Estudos Menores* eram formados pelas *Aulas* de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas *Aulas* de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772.

O magistério ainda continuou sendo um ofício prioritariamente masculino, porém sua figura agora era outra. Um marco nesse período foi a realização dos primeiros concursos para a seleção de docentes. Cardoso (2004, p. 183) esclarece que o primeiro concurso para professores foi realizado em Recife, no dia 20 de março de 1760, porém não era exigida do candidato uma habilitação específica, pois “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido era aceito”.

Ressalta-se que um dos grandes empecilhos para a concretização dos objetivos pombalinos foi a falta de homens capacitados para o ensino elementar e primário, isto é, tanto na metrópole, como na Colônia, existia uma grande defasagem de profissionais qualificados para o exercício da função de ensinar (ALMEIDA, 2000).

Com o contexto de educadores sem qualificação, famílias recorriam aos professores particulares para a instrução de suas crianças. Mendonça (2005, p. 35) afirma que “foram os mestres particulares licenciados os verdadeiros agentes da reforma”.

Ao final do século XVIII, e, apesar do grande esforço do Marquês de Pombal, percebe-se que as ideias almejadas não foram efetivamente implantadas no Brasil. Porém, frente a esse contexto, ao expulsar os padres jesuítas e,



oficialmente, assumir a responsabilidade pela educação pública, não se pretendia somente reformar o sistema e os métodos educacionais, mas disponibilizá-los para o serviço dos interesses políticos do Estado. Mesmo assim, as influências iluministas da cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo na formação de professores o que se praticava em Portugal.

Com o advento da modernidade no Brasil - o crescimento industrial e o processo de urbanização - a configuração da sociedade brasileira se transformou no mesmo ritmo. Um exemplo é que a mulher que não era bem vista dentro do espaço escolar e, a partir da segunda metade do século XIX, começa a ser inserida. No fim desse período, é possível constatar a entrada da figura feminina na área da docência com mais intensidade. Ressalta-se que eram as mulheres de classe média que ocupavam o espaço do magistério, pois as das classes sociais mais baixas já estavam inseridas no mundo do trabalho, em pequenas fábricas ou em grandes indústrias, como operárias (PINTANGÉ e SILVA, 2009).

Aliado ao desejo de modernização das classes influentes, juntamente com a necessidade de contar com trabalhadores especializados, a educação sofreu pressões para o seu crescimento. A primeira lei do ensino datada de 1827 foi um marco, pelo menos nos termos da lei, que tornou a instrução gratuita e pública, inclusive para mulheres. Contudo, apesar do estudo ser um direito garantido por lei, a maioria das mulheres não tinha acesso à educação, com ressalva para as que pertenciam às elites e às classes ascendentes, já que a segregação da mulher continuava presente na sociedade (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Como reflexo desse cenário, temos o aumento do número de professores homens e, concomitantemente, a admissão de mulheres na escola normal. Vale lembrar que a escola normal era, excepcionalmente, o único lugar, aceito pela sociedade onde as mulheres poderiam dar prosseguimento aos estudos. A primeira escola com o curso de ensino normal das Américas surgiu na cidade de Niterói (RJ), em 1835 (RABELO e MARTINS, 2006).

Sobre tal circunstância, vale abrir um parêntese, o ofício da docência no magistério público só poderia ser exercido por mulheres a partir dos 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes fossem de reconhecida moralidade. Todos poderiam realizar o curso de formação a partir dos 18 anos, mas havia uma diferenciação na hora de entrar no mercado de trabalho.

No Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. As formas como se dá essa feminização podem ter algumas características particulares, ainda que se assemelhem a processos que ocorreram também em outros países. (...) O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1998, p.95)

No escopo do Século XIX que surgiram as primeiras “iniciativas” de Educação para a primeira infância. A escola primária, nesse período, era organizada de duas maneiras: o ensino primário para as crianças de 7 a 13 anos de idade e o secundário para os de 13 a 15 anos. Com a abolição da escravatura, a entrada da mulher no mercado de trabalho (indústrias) e a pobreza das famílias, as mães, que até então eram responsáveis por cuidar dos filhos e protagonistas na educação dos mesmos, acabavam abandonando seus filhos ou entregando às “Rodas dos Expostos”. Essa prática, que durou até 1950, tinha sua base nas instituições católicas com fins de caridade, como a Casa de Misericórdia, que acolhia as crianças das primeiras idades que eram abandonadas por pessoas anônimas.

O primeiro “jardim de infância” é datado de 1875. Ele era uma instituição particular, que atendia à alta aristocracia, e foi desenvolvido e fundado por Menezes Vieira, no Rio de Janeiro. A primeira instituição pública com esse caráter é de 1896, na cidade de São Paulo e em 1899 inaugura-se uma creche vinculada à fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Cabe um adendo para explicar que as creches visavam atender as crianças cujas mães precisavam trabalhar, com a finalidade de evitar o abandono das mesmas. Em contrapartida, os jardins de infância tinham o objetivo de exercer o papel moralizador da cultura com base em ensinamentos e padrões europeus, como a França e Bélgica (KUHLMANN, 2000).

O magistério exercido por mulheres começa a ser aceito devido a pressões para o desenvolvimento da nação. Embora a mulher ganhasse um salário inferior ao do homem no magistério, a entrada feminina para a docência tinha o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do ensino para todos, e ajudaria o governo a gastar menos com os professores (TAMBARA, 2002). A economia de capital não foi o único motivo para a inserção da figura feminina no magistério, a “vocaçã

natural foi outro ponto importante para que a mulher assumisse o cargo, principalmente na educação da criança pequena. Catani (1997, p. 28-29) mostra como esse pensamento era defendido:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Corroborando com Catani (1997), Louro (1998, p.97) exhibe que: “A representação do magistério é então transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha”.

Em 1889, com a República, as pressões ainda maiores impulsionaram a ampliação das oportunidades educacionais, deste modo, o magistério foi considerado uma profissão digna da mulher. Além do fator “maternal” e “natural”, que acreditavam que somente as mulheres carregavam consigo, esse também foi a justificativa de apoio e influenciado pelas teorias positivistas. Caetano e Neves (2009) revelam o panorama da saída dos homens e do predomínio e “tomada de espaço” das mulheres no magistério:

Em todas as Províncias os homens foram abandonando a docência e as mulheres, que aceitavam os baixos rendimentos, as precárias condições de trabalho e o aumento da formação do magistério de 3 para 4 anos, bem como as que queriam sair da esfera doméstica, foram assumindo esse espaço. Com o ideal de professora que leve mais cuidados maternos que intelectuais para a sala de aula e o aumento da procura de mulheres por essa profissão, foram criadas as condições para a feminização do magistério. A partir de então o magistério se tornou um campo de trabalho feminino e no antigo primário (as quatro séries iniciais do 1º grau) chegaram a perceber 70% do total de funcionários. Já em 1990, elas avançaram também para as séries finais do 1º grau, para o 2º grau e para os cargos de especialista. (CAETANO E NEVES, 2009, p. 254)

O século XX se aproximava e com ele percebemos que a distinção na formação de homens e mulheres ainda acontecia. Um dos motivos para a diferenciação é porque quem cursava a escola normal até a década de 1940 não poderia ter acesso à instrução superior. Sendo assim, as mulheres, que já predominavam nas escolas normais, não poderiam ampliar seus estudos. Após essa década, surgiu a oportunidade de ingressar em alguns cursos de Filosofia e, a

partir de 1953, estendeu-se a ascensão aos outros cursos superiores (RABELO E MARTINS, 2009).

Com a grande inserção das mulheres no magistério, os homens foram impedidos de ingressar nos cursos normais. O decreto 7941 promulgado em 1943 no Distrito Federal, que na época era o Rio de Janeiro, criou uma nova organização para as escolas normais, “proibindo” a entrada de pessoas do sexo masculino no curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (MARTINS, 1996).

A educação doméstica, predominante nos séculos anteriores, aos poucos foi se transformando em uma formação profissional, pois a necessidade de incorporar a mulher no projeto educacional da nação era cada vez mais latente. Considerado o único trabalho digno para as mulheres, a educação era o caminho adequado e “correto” para a maioria das brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população. Também abraçavam a profissão as que vinham de uma situação financeira precária, como as órfãs que tinham que trabalhar. Até os anos de 1930 a realidade do Brasil era essa (RABELO E MARTINS, 2009).

Ressalta-se que a docência, além de estar se firmando como um olhar unilateral feminino, era uma profissão que deveria ser “aproveitada” pelo marido e pelos filhos. Almeida (1996, p.73) assinala que a mulher deveria ser instruída “(...) de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução.”. De tal modo, as mulheres, além de serem educadas e de exercerem uma profissão, iriam colaborar na formação de diretrizes básicas da escolarização mantida sob a liderança masculina, confirmando uma postura paternalista da sociedade brasileira.

A figura masculina, que ainda se dedicava à educação no decorrer do século XX, apresentava facilidade na promoção na carreira docente e no sistema geral de ensino, enquanto as mulheres tinham um crescimento profissional vagaroso, o que fazia com que continuassem na carreira do magistério primário durante muito tempo. Os homens tinham o privilégio na área educacional, pois eram considerados melhores “líderes” e frequentemente ascendiam a outros cargos como: direção, inspeção, funções técnicas, administrativas e de professores da escola normal, abandonando o “espaço feminino” da sala de aula (DEMARTINI e ANTUNES, 1993).

O Século XX trouxe mudanças também nas configurações e status da Educação, visto a ampliação de universidades, escolas públicas, o surgimento dos colégios de aplicação, a ressignificação, a reformulação da profissão e a formação docente. A Educação Infantil teve avanços significativos, principalmente em sua conceituação, expansão numérica e espaço nas políticas públicas. Em 1921, no 1º Congresso Brasileiro de Proteção a Infância, foi divulgado um total de 30 estabelecimentos de creches e jardins de infância. Já, em 1924, existiam 47 creches e 42 jardins de infância. Kuhlmann (2000) nos traz um apontamento relevante para compreender a mudança de nomenclatura utilizada nas diferentes etapas da Educação Infantil e o valor agregado a tais:

Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN, 2000, p.482).

Um dos avanços da Educação Infantil foi em decorrência à regulamentação do trabalho das mulheres em 1932, através da qual as empresas com mais de 30 funcionárias teriam a obrigação de oferecer creches para os filhos destas. Em 1935, o Parque Infantil<sup>11</sup> teve sua inauguração em São Paulo, se espalhando por diferentes estados e regiões e, em decorrência desse movimento, foi regularizado em 1940.

Na segunda metade do Século XX, ou melhor, em 1965 o Brasil possuía 3.320 jardins de infância, sendo 1.535 públicos e 1.785 privados (KUHLMANN, 2000). Adverte-se que muitas das práticas que iniciaram o movimento da Educação Infantil foram para combater o alto índice de mortalidade infantil.

Em 1970, o atendimento à Educação Infantil, baseado em ideais dos Estados Unidos na década anterior, via que a educação e o cuidado da criação pequena auxiliariam na superação das condições sociais que viviam tais famílias, ou seja, uma educação compensatória. Nota-se que os atendimentos eram diferenciados em relação à classe social das famílias. Falando em outras palavras, as instituições públicas tinham foco nas camadas populares e no assistencialismo e as propostas particulares tinha um público de classe superior e focava no cunho

---

<sup>11</sup> O Parque Infantil, de acordo com Kuhlmann (2000), era uma instituição defendida por Mário de Andrade (diretor do Departamento de Cultura de 1935 até 1938) que tinha o objetivo de valorizar a nova referência de nacionalidade, assim como o folclore, as brincadeiras, os jogos infantis e a produção artística do Brasil.

pedagógico voltado para a socialização e preparação para as fases seguintes da Educação.

Nesse mesmo período também se originou um movimento nas políticas públicas voltadas à Educação Infantil, vide sua regulamentação como primeira fase da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996), entre outras iniciativas.

As mulheres dominaram a educação e o magistério, e a Educação Infantil foi um dos principais territórios, visto sua ligação com o cuidado, a higiene, o maternal que era, muitas vezes, ligado ao sexo feminino. A argumentação da extensão do papel da mãe era uns dos principais pensamentos que se enraizou na sociedade e cultura e isso se refletiu nas salas de aula e na docência de homens e mulheres.

Caetano e Neves (2009) confirmam esse cenário e expõem que quanto mais inicial a fase educacional, como a Educação Infantil, maior predominância do sexo feminino e mais baixos seriam os salários. Os autores ilustram baseados em dados do salário médio dos docentes por nível de Ensino no Brasil de 2001, disponibilizados pela Pesquisa Nacional Amostra de Domicílios (PNAD), que enquanto os Professores de Educação Infantil recebiam, em média, R\$ 422,78, os Ensino Fundamental 1 recebiam R\$ 461,67, os do Ensino Fundamental 2 ganhavam por volta de R\$ 599,85 e, por fim, os do Ensino Médio uma média de R\$ 866,23. Esses dados reforçam a desvalorização não só da profissão docente, mas também do sexo feminino e da Educação Infantil, pois “os salários mais baixos correspondem aos níveis de ensino em que a presença da mulher é predominante” (CAETANO e NEVES, 2009, p.255).

Ressalta-se que “a desvalorização não pode ser justificada pela feminização, já que a desvalorização da docência já vinha acontecendo quando era ocupada somente por homens (CAETANO e NEVES, 2009, p. 256)”.

Se, no começo, os homens dominavam o magistério, a história da educação brasileira mostra que as mulheres assumiram esse lugar, o que se pode ser comprovado com os dados, ou melhor, com a presença das mulheres em todos os âmbitos da Educação. Esse fenômeno é conhecido por muitos como a Feminização do Magistério.

Nessa conjuntura, cabe trazer Elomar Tambara (2002) que manifesta uma perspectiva diferente desse movimento. Em “Profissionalização, Escola Normal,

Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandese de Instrução Pública – 1880/1935”, o autor cria um panorama histórico sobre as mudanças ocorridas no magistério do Rio Grande do Sul tendo como um dos focos principais as questões de gênero e traz nesse contexto os conceitos de “*feminização*” e “*femilização*” do magistério que, a nosso ver, tem sua devida importância e reflexão da docência brasileira:

Mais importante do que a feminização do ensino primário foi o processo de femilização do exercício de sua docência quando consolidou-se o processo de identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário. O processo ocorreu, a rigor, por uma incorporação de características feminis, pelo docente e não pela assunção de características profissionais inerentes ao exercício da docência pela mulher. Nesse sentido, a feminização do magistério não seria um problema se não estivesse acompanhada desse processo de feminilização. Uma feminilização, obviamente histórica e socialmente construída, que acaba por encobrir toda a categoria independentemente do gênero. (TAMBARA, 2002, p. 83).

Em outras palavras a “feminização” do magistério é a entrada maciça de mulheres no ensino primário, em contrapartida, o processo de “femilização” da profissão docente é um ideário, uma associação das características femininas ao ofício de educador, deixando de lado fatores do exercício docente.

Com esse(s) sentimento(s) enraizado(s) em nossa sociedade, olhando a Educação Infantil, as presenças dos docentes homens são quase imperceptíveis nesse cenário. Os homens continuaram se distanciando das salas de aulas infantis e optando por trabalhar em outras áreas mais rentáveis, como as disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, Biologia etc.) ou os cargos de comando na educação. O paternalismo ainda é muito forte na profissão. Comprovando tal perspectiva, Costa (1999) mostra que o professor era visto na leitura dos artigos da revista educacional “Nova Escola”<sup>12</sup>, como o cientista, detentor do saber, e a professora como a carinhosa, dedicada aos seus alunos e às atividades escolares.

Assim, ao término desta perspectiva histórica chegando a indícios de como se configurou o pensamento e a realidade atual, surgem algumas perguntas: Quem são os professores homens que, rompendo os paradigmas da sociedade, atuam na

---

<sup>12</sup> A revista Nova Escola é uma publicação mensal brasileira, destinada a professores, editada pela Fundação Victor Civita, sem fins lucrativos. Publicada desde março de 1986, a revista conta com apoio institucional do governo federal, que permite sua venda a baixo preço e distribuição para a rede escolar.

Educação Infantil? O que academia já produziu sobre? Onde eles estão e o que eles pensam?

## 4.2

### **Os Professores Homens como Campo Investigativo: Panorama da Produção e Revisão Literária.**

A docência masculina na Educação Infantil é assunto de diferentes estudos, visto sua complexidade e diferentes olhares que perpassam o seu cotidiano e sua ação, porém ainda é um campo investigativo que está dando seus primeiros passos. Deste modo, esta segunda parte do capítulo buscar fazer um mapeamento dos estudos cujos sujeitos de investigação sejam os homens que atuam na Educação Infantil.

Cabe, antes de iniciar tal panorama, delinear o procedimento metodológico utilizado como forma de explicar os caminhos percorridos e adotados, além de evitar qualquer interpretação errônea. Primeiramente, tal objetivo é realizar um panorama bibliográfico e não o “estado da arte”. Não temos a ambição e o foco de esgotar determinada produção sobre a temática da docência masculina na Educação Infantil em todas as fontes acessíveis. Ao contrário, queremos ilustrar, aclarar e compreender como estão sendo realizados os diferentes trabalhos com essa temática com o foco principal nas investigações do campo educacional.

Para tal propósito, buscamos em diferentes bases de dados de pesquisa, como o Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>13</sup> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia)<sup>14</sup>, trabalhos cujas suas palavras-chaves, títulos e resumos se referissem diretamente a Professores Homens, Educação Infantil, Docência e Gênero.

Com um trabalho de busca, filtragem e leitura, percebemos que tal assunto é um campo frutífero, além de crescente. Monteiro (2014), em seu estudo, traz um panorama das pesquisas sobre essa temática e, como resultado, encontrou 12 investigações e estudos.

---

<sup>13</sup> A CAPES é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ela é fundação ligada ao Ministério da Educação do Brasil que tem o propósito e expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu, ou seja, que abarca o mestrado e doutorado em todos os estados do país. Sobre o banco de dados de Teses e Dissertações é só consultar o link:<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

<sup>14</sup> <http://bdtd.ibict.br/vufind/>



Complementando esse cenário, observamos que ele vai além do que foi exposto e através da seleção nas diferentes plataformas de pesquisa, constatamos que é um campo bastante promissor. Notamos que foram elaborados cerca de 16 pesquisas a nível de mestrado - Arce (1997), Saporoli (1997), Flores (2000), Lima (2008), Sousa (2011), Ramos (2011), Pereira (2012), Rosa (2012), Nunes (2013), Gomides (2014) Monteiro (2014), Silva (2014), Silva (2015), Teodoro (2015), Hentges (2015) e Mendonça (2016) - e 4 no nível de doutorado - Sayão (2005), Carvalho (2007), Ferreira (2008), Santos (2015), num espaço de tempo de aproximadamente 20 anos. Além desses achados, encontramos também três estudos, mas no âmbito da psicologia que aprofundam a mesma temática, que são de Araujo (2006), Souza (2010) e Alves (2012).

Esse painel vai de encontro e mostra uma diferente realidade do que é exposto por Bueno, Catani e Sousa (2002), onde afirmam que “(...) nos últimos tempos temos assistindo no Brasil, e alhures, a uma grande proliferação de estudos ligados à profissão educacional, nos quais ao se adotar a perspectiva das relações de gênero se tem buscado enfatizar a voz e a condição das mulheres (BUENO,CATANI, SOUSA, 2002, p.47)”. Percebemos, com os achando bibliográficos, outra perspectiva de vozes nas relações de gênero, onde não só as vozes femininas são contempladas e evidenciadas, mas também as masculinas, com suas singularidades, visões e especificidades.

Destaca-se que muitos estudos encontrados durante esse panorama contribuíram no decorrer da formulação da investigação, sendo alguns utilizados na escrita do projeto, e análise dos dados adquiridos com o trabalho de campo. Além de pertinentes para as reflexões, esses estudos resignificaram o olhar através de diferentes prismas e trajetórias planejadas desenvolvendo um diálogo constante, destacam-se os estudos de Monteiro (2014), Ramos (2011) e Sayão (2005).

Apesar desse cenário, percebemos que as pesquisas envolvendo esses docentes apresentam temáticas diferentes, com focos distintos, por exemplo: pesquisas comparativas, estudos de caso, entre outros. Nota-se que a maioria das investigações consultadas traz um panorama sobre o movimento histórico da constituição da profissão docente e da associação do magistério com a figura da mulher e que, muitas vezes, foi um dos motivos para que o homem não escolhesse o magistério como ofício e/ou ainda sofresse pressões no seu dia a dia, conforme

já explorado anteriormente. Essa primeira prerrogativa, a nosso ver, é um meio de justificar a elaboração de tal investigação e escolha por esse determinado sujeito na investigação.

A presença, ainda tímida, dos homens atuando na Educação Infantil é vista em diferentes estudos. Acreditamos que o número inferior e também a invisibilidade desses sujeitos configura como outro motivo para a realização dos estudos. Ferreira (2008) revela que no município de Caxixola, na Paraíba, existiam apenas 5 educadores atuando nas escolas rurais quando foi realizada sua pesquisa. Ramos (2011) mostra que de um total de 1.837 aprovados e lecionando na Rede Educacional de Belo Horizonte, apenas 14 educadores são do sexo masculino. Em Campinas, apenas 7 educadores homens atuavam na Educação Infantil conforme demonstra Monteiro (2014). O levantamento realizado por Pereira (2012) mapeia que de um total de 2.178 professores atuando nas escolas da cidade de Guarulhos somente 39 são homens. Indo para a Região Centro-Oeste do Brasil, mais especificamente na cidade de Rio Verde, em Goiás, a pesquisa de Nunes (2013) expressa que estão atuando cerca de 5 homens como professores de Educação Infantil. Com esse cenário, percebemos que a inexpressividade da presença dos homens na educação e cuidado da criança pequena são sentidas e vividas em diferentes campos de investigação e Estados do Brasil.

Mas saindo de uma questão micro e olhando numa perspectiva macro, ou melhor, nacional, Ramos (2011, p.3) traz dados que mostram o panorama desses “quase extintos” no Brasil:

Dados do censo da educação no Brasil, divulgado pelo Ministério da Educação em 2009, informam que o número de homens atuando diretamente com crianças em creches e pré-escolas gira em torno de seis por cento. Todavia, esse número se reduz para dois por cento quando se trata da docência das crianças de zero a três anos. Expresso em números, significa dizer que, nesse período, havia 336.186 docentes atuando na educação de crianças de zero a seis anos de idade e, desse universo, apenas 11.415 se declaram pertencer ao sexo masculino. Se considerarmos os dados referentes ao primeiro segmento da educação infantil, o censo aponta a existência em todo o país, de 1.968 homens atuando no cuidado e educação das crianças de zero a três anos de idade.

Além da identificação das fontes, percebemos como a relação do gênero permeia e é o fio condutor de muitos estudos sobre os homens na educação relacionada à primeira infância. Sobre essa temática de gênero, os estudos de Scott (1990) e Louro (1998) são bastante relevantes e presentes, visto que, além

de ocuparem um lugar de prestígio no meio acadêmico, são apropriados por grande parte dos pesquisadores.

Em um caminho de investigação diverso, Rosa (2012) traz uma nova perspectiva para a pesquisa com esse objeto de estudo. O autor investiga os modos como os professores homens são enunciados e se autoenunciam. Para tal, ele partiu de uma fonte diferente das utilizadas na maioria dos estudos, que são os textos virtuais publicados em uma rede social. Ele averiguou discursos como o tema da docência masculina em uma comunidade virtual composta por docentes atuantes na Educação Infantil e estudantes de Pedagogia. Com os resultados, o autor percebeu como os discursos propagados tanto por professores quanto pelos estudantes, coadunam com os discursos jornalísticos que reproduzem a cultura masculina hegemônica e patriarcal, além de aspectos de rompimento de paradigmas e preconceitos presentes na educação e cuidado da criança pequena.

Outra dimensão encontrada nas pesquisas realizadas com professores homens na Educação Infantil é a que possui uma percepção dos outros componentes da comunidade escolar sobre sua presença num ambiente predominantemente feminino, ou seja, de familiares de alunos, professores e diretores. Destacamos nesse panorama os trabalhos de Ramos (2011), Souza (2010) e Nunes (2013).

A desconfiança da índole, dúvidas da postura e sexualidade, além do “pé-atrás” no fazer pedagógico são alguns aspectos que sobressaem nos estudos de Ramos (2011) e Nunes (2013). A noção de “maternal” que culturalmente é incumbida às mulheres é outro aspecto latente nesses estudos e um dos principais motivos de resistência das famílias e desconfiança de seus colegas de trabalho, ou seja, de práticas sexistas.

Acreditamos que, muitas vezes, tais movimentos da comunidade escolar são decorrentes, principalmente, da questão do cuidar e educar, que é o binômio indissociável da Educação Infantil. Indo ao encontro e tentando explicar as razões para tal, Sayão (2005, p.16) em sua pesquisa de doutorado destaca que:

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. (...) os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos.

Apesar de muitos tentarem desvincular a imagem do magistério do sentimento materno, estes estão muito interligados no imaginário da sociedade. Badinter (1985), outra autora que é amplamente utilizada nos estudos encontrados, esclarece que o maternar não é específico de um determinado tipo, sexo ou gênero, mas sim do próprio ser humano.

Diferente do que é exposto por Ramos (2011) e Nunes (2013), o estudo de Souza (2010) traz um olhar positivo da inserção dos homens na Educação Infantil, visto que associa a figura do professor ao papel do pai, principalmente das crianças que não tem esse persona em suas famílias. Porém, a autora também mostra conflitos existentes com esses mesmos profissionais quando o assunto é a questão do cuidar e educar. Ela mostra as intervenções da direção da escola, assim como as falas das famílias. Os paradigmas desenvolvidos com os homens permanecem, mas Souza (2010) exhibe as diferentes formas que os docentes encaram tais situações descontruindo, assim, uma imagem de “denúncia” que muitas vezes percebemos nos estudos encontrados.

Neste ponto é importante trazer uma explicação, pois quando trazemos a questão da “denúncia” não é que não a consideramos importante, mas cremos que temos outros campos e caminhos para conhecer sem ter que objetivar um tipo de “acontecimento”. As situações que os professores homens passam na Educação Infantil, principalmente com questões de resistência, são importantes, pois fazem parte da constituição das identidades e cotidianos dos mesmos, porém existem outras “portas” possíveis, como suas relações com as crianças, suas práticas, formações e também como enfrentaram e resignificam determinadas situações de desconfiança e afrontamento.

Voltando ao estudo de Souza (2010), observando essa associação do educador homem com a figura do pai, vale trazer para a discussão os estudos de Benczik (2011, p.68) que ilustra um panorama de como a presença do homem, no caso o pai, na vida e na história da criança tem influência determinante:

É reconhecido como importante o papel do pai no desenvolvimento da criança e a interação entre pai e filho é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento cognitivo e social, facilitando a capacidade de aprendizagem e a integração da criança na comunidade. A experiência clínica tem mostrado que, na vida adulta, as representações dessa vivência insurgem nas várias possibilidades de construção psicoafetiva, com repercussão nas relações sociais.

Desde o nascimento, a criança necessita da presença do homem para desvincular o contato com presença da mãe, ou melhor, com sexo feminino que se torna predominante nos primeiros meses de vida. A figura masculina auxilia na organização psíquica da criança, assim como no desenvolvimento do ego. Segundo Benczik (2011) os aspectos de relevância se alargam até a vida adulta. A autora ainda aponta que quando a criança se torna mais próxima do pai ou de outra figura masculina ela se sente mais segura nos estudos, na escolha da profissão e na tomada de atitudes pessoais.

Ressalta-se que, quando trazemos a presença do homem associado a figura paterna, não temos a intenção de criar um sentimento familiar no ofício docente, mas trazer uma perspectiva que se assemelha com a associação da professora ao papel da mãe. Acreditamos que tanto os homens quanto as mulheres possuem seu lugar de importância no desenvolvimento das crianças, sem precisar de uma disputa de valor.

Eliana Saporoli (1997), uma das primeiras estudiosas sobre a docência masculina, apresenta um dado bastante relevante: a concepção de educação da instituição está associada à feminização do magistério e à aceitação, ou não, do homem na docência. Para Saporoli (1997), quanto mais doméstica e tradicional a concepção de educação e a estruturação das propostas pedagógicas, mais difícil é a aceitação de homens no cargo de professor. Entretanto, se a escola for mais reflexiva à proposta e mais articulada quanto ao projeto pedagógico, a presença de homens como educadores será mais aceita e bem vista.

Outra vertente de se fazer pesquisa com educadores do sexo masculino na Educação Infantil é explorada por Silva (2014). Em sua pesquisa de Mestrado, o estudioso faz um estudo de caso comparativo, porém de um educador da cidade de Piracicaba, São Paulo, e outro da cidade de Roma, na Itália. Seu estudo tem inspirações na etnografia vendo como “a docência masculina na educação infantil altera e/ou reforça as redes de poder marcadas pelo machismo e sexismo, as quais determinam uma hierarquia entre os sexos e as relações de gênero (SILVA, 2014, p.7)”.

Na tese de Doutorado de Deborah Sayão (2005), percebemos diferente facetas do cotidiano e vida de sete professores homens que atuam na Educação Infantil, principalmente focalizando nas questões do cuidado e da relação deste com o corpo, gênero e educação. Nesse estudo ela também mostra que não é

apenas gostar de criança um aspecto fundamental para a atuação na área. Ela mostra que existe uma trama muito mais complexa nesse ofício e que o amor às crianças é válido, mas não deve ser o foco principal, já que é esse um dos motivos do desprestígio da profissão. A formação, a experiência e o querer ser educador de criança pequena são outros fatores considerados pela autora como os potentes e relevantes para “ser” professor de Educação Infantil.

Tendo como pano de fundo as histórias e trajetórias de vida, os estudos de Monteiro (2014) e Ferreira (2008) trazem cenários diferentes. Enquanto Monteiro (2004) tem como foco a rede municipal de Campinas, Ferreira (2008) traz para a discussão os professores homens que atuam na Educação Infantil nas escolas rurais do município de Caxixola, na Paraíba. Nota-se que, apesar de se distanciarem na questão geográfica, eles se aproximam, pois tratam de assuntos comuns, como: o percurso até o magistério, a escolha da profissão, o cotidiano, o olhar das crianças sobre, entre outros assuntos.

Monteiro (2014) mostra em seu estudo que a escolha no curso de formação inicial, assim como o ingresso na carreira do magistério infantil teve diferentes origens. Observa-se que as experiências positivas na escola, a influência da família e de professores, assim como o interesse de ocupar cargos de gestão escolar formam as principais origens e justificativa de interesse dos homens no exercício da docência. Porém, essa realidade mostra um fator interessante, conforme já abordamos, os homens muitas vezes saíam das salas de aula para ocupar cargos e funções nas partes administrativas e, pelo que percebemos no estudo de Mariana Monteiro (2014) esse ideário ainda permanece no cotidiano docente, até mesmo antes de entrar de fato na profissão.

Corroborando com os estudos de Sayão (2005), Monteiro (2014, p. 65) esclarece que em seus resultados “as justificativas relacionadas a um “dom”, “missão”, ou mesmo ao “gostar de crianças” não ocorreram nas falas dos sujeitos na pesquisa.”.

O estudo de Ferreira (2008), que compartilha da mesma metodologia da presente investigação e de Monteiro (2014), traz um novo contexto da presença dos homens na Educação Infantil, nesse caso no meio rural. José Luiz Ferreira (2008) trata da questão da entrada dos professores homens na educação e cuidado da criança pequena olhando não só as múltiplas experiências que os levam até tal

ofício, mas também tratando a questão da experiência com as crianças como um de seus alicerces.

Tanto a pesquisa de Ferreira (2008), como de Monteiro (2014), mostram a questão da estabilidade do emprego público como outra justificativa para a entrada e permanência na Educação Infantil. Ferreira (2008), mostrando o contexto de Caxixola, na Paraíba, esclarece que:

As oportunidades para seguir uma carreira profissional nas pequenas cidades são muito reduzidas em relação aos grandes centros urbanos. O magistério, como um dos poucos, senão o único curso profissionalizante existem na região, termina sendo uma alternativa indispensável para quem pensa uma vaga no mercado de trabalho assalariado e estabilizado. (FERREIRA, 2008, p.124)

Monteiro (2014), mesmo falando do contexto urbano, no caso o Município de Campinas em São Paulo, reflete que não apenas a estabilidade do serviço público levou os homens ao magistério direcionado à criança pequena, mas também ao crescimento da ocorrência de concursos e vagas nessa etapa. Acreditamos que tal realidade seja reflexo das inúmeras iniciativas do Poder Público em detrimento da valorização e investimentos na Educação Infantil, como sua obrigatoriedade, já comentada. Segundo a pesquisadora:

Alguns professores entrevistados evidenciaram que a escolha pelo cargo de professor de Educação Infantil ocorreu na busca de uma maior oportunidade de emprego, haja visto que nos concursos públicos realizados as vagas destinadas ao trabalho nessa etapa da Educação Básica na rede municipal ocorriam em número expressivamente maior do que as destinadas à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois essa outra etapa da Educação Básica é de responsabilidade predominante da rede estadual de ensino no estado de São Paulo, enquanto a Educação Infantil é de responsabilidade prioritária dos municípios. No concurso realizado em 2008, por exemplo, foram abertas 134 vagas para o cargo de professor de Educação Infantil e 27 vagas para professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. (MONTEIRO, 2014, p.69)

Por fim, vale trazer outro estudo, que apesar de não ter uma ligação estreita com o objeto de estudo das pesquisas encontradas, é bastante utilizado por Monteiro (2014), Nunes (2013) e Silva (2014). Rabelo (2010) faz um estudo comparativo entre o educador homem que trabalha no Ensino Público primário do Rio de Janeiro-Brasil e em Aveiro-Portugal. Para tal objetivo, a estudiosa aplicou questionários a professores tanto na cidade do Rio de Janeiro como em Aveiro. Ressalta-se que essa pesquisa não tem como foco a Educação Infantil, mas sim o Ensino Primário, conforme concepção abordada pela UNESCO e que servem de base para ambos os países. Porém, acreditamos que sua relevância e uso em

diferentes estudos se dão, pois, além de tratar de um estudo comparativo, apresenta a questão da identidade docente bastante latente.

Rabelo (2010) mostra em sua pesquisa que os educadores não só escolhem a profissão devido a fatores “extrínsecos” (falta de opção, empregabilidade, melhor opção acessível, estabilidade, acesso mais rápido ao mercado de trabalho, entre outras), mas os fatores “intrínsecos” (como o gosto pela profissão, por ensinar, por querer mudar o mundo, por gostar de crianças, entre outras) que são motivacionais para tal escolha de profissão. Porém, a autora acrescenta que a percepção de “dom” para a escolha não é uma via que justifica, devido a sua visão, muitas vezes, simplória e reducionista, corroborando assim e indo ao encontro do que foi defendido por Sayão (2005) e Monteiro (2014).

Numa análise ampla das pesquisas encontradas, observamos que as investigações com os homens na Educação Infantil têm diferentes olhares e interpretações. Não podemos, de forma alguma, admitir que exista uma homogeneização da sua presença nas instituições educacionais. Ao contrário, percebemos a complexidade bastante relevante, dos diferentes olhares, sujeitos e locais. Acreditamos que esse panorama das pesquisas e das bases teóricas e históricas, além de situar como e quais caminhos que a pesquisa sobre o homem na educação e cuidado na primeira infância já enveredou, auxilia a compreender e pondera sobre os pressupostos teóricos essenciais e possíveis interpretações dos dados da nossa investigação.



## 5

## **Caminhos, Descobertas e Realidades: Quem são e onde estão os Homens que atuam na Educação Infantil?**

Queres identificar-me em meio à multidão?...  
Pois bem: eu sou aquele que está ali,  
naquele canto mais escuro, mais recôndito, mais quieto,  
em silêncio, deixando o tempo passar,  
e que simplesmente terá ido embora  
antes que tu consigas identificar-me em meio à multidão (...)  
(Um homem comum - Augusto Branco)

A docência na Educação Infantil ainda é um campo majoritariamente feminino, porém, alguns estudos, conforme já mencionamos anteriormente, mostram que os homens nessa etapa da Educação Básica existem e são minoria, tanto em números quanto em voz. Augusto Branco<sup>15</sup> em seu poema traz uma reflexão que podemos desenvolver uma afinidade direta com a realidade da Educação Infantil: No meio da multidão de professoras mulheres, aonde podemos identificar os educadores do sexo masculino? Quem são esses “quase extintos”?

Permeados por essas e outras questões, que o presente capítulo busca fazer um mapeamento desses professores em diferentes contextos. Nessa trajetória, pensando num diálogo entre o micro e macro, buscaremos compreender, de fato, os diferentes nuances da presença masculina na Educação Infantil. Adverte-se que, quando expressamos sobre a interação entre o campo micro e macro, temos em vista a ideia difundida por Brandão (2001, p.155) que mostra que essas áreas não são antagônicas ou interdependentes, mas que “as relações entre o todo e a parte no mundo social representam um permanente desafio à inteligência, pois, frequentemente, a mudança de um plano para outro não é meramente uma mudança de grandeza ou de um ponto de vista, mas de substância ou qualidade.”.

Outro ponto que abordaremos nesta fase da dissertação é a apresentação das vozes e protagonistas desta investigação, ou seja, dos professores homens que

---

<sup>15</sup> Augusto Branco é o pseudônimo de Nazareno Vieira de Souza, um poeta escritor brasileiro. Nascido em Porto Velho, Rondônia, no ano de 1980, o artista começou a escrever seus primeiros versos na infância, entre os 7 e 8 anos. Cursou diferentes faculdades, como Administração e Pedagogia, porém não se formou em nenhuma das áreas. Escreveu para o Diário da Amazônia e encontrou na internet um meio de propagar suas obras, reflexões e arte. Adotou o pseudônimo ainda na escola, ao ser tantas vezes confundido pela professora com um dos outros alunos, de nome Augusto e analogando aos palhaços de Shakespeare, Auguste e Branco (whiteface). Seus livros já foram publicados no Brasil e em Portugal, dentre eles, “Vida: Já perdoei erros quase imperdoáveis”, o mais conhecido.

lecionam na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro. Esse primeiro contato tem o propósito de, além de uma primeira imagem, mostrar os caminhos percorridos para “identificá-los no meio da multidão” e aclarar os meios pelo qual desenvolvemos a pesquisa.

Antes de adentrar em contexto brasileiro, no qual já partiremos de uma premissa que esses educadores são uma minoria, segundo diversos autores, como Ramos (2011), achamos relevante trazer um dado explorado por Souza (2010). A pesquisadora, em seu estudo de mestrado, traz um recorte da presença desses professores homens em contexto europeu.

Tendo como base os estudos de Pascal, Bertram, Heaslip (1992) e da OCDE (2002), Souza (2010) ilustra que o aspecto da minoria dos docentes homens não é somente uma realidade brasileira. De acordo com o estudo de Pascal, Bertram, Heaslip (1992), através de um mapeamento da Educação Infantil em 11 países da Comunidade Econômica Européia (CEE), as mulheres também são a maioria maciça na docência desta fase da educação. De acordo com o estudo, os principais motivos para tal realidade são os baixos salários e as más condições de trabalho. Porém, mesmo com investimentos em salários e condições de trabalho, como no caso da Noruega, Dinamarca e Reino Unido, a presença masculina ainda continuava escassa.

Segundo o documento da Unesco (OCDE, 2002), no ano de 2002 a Noruega tinham cerca de 7% de profissionais do sexo masculino, sendo que a meta era de 20% no ano de 2000. Tal movimento se justificou, pois o:

(...) governo estava relacionado à inserção, em 1998, de uma regra de discriminação positiva que beneficiava possíveis candidatos do sexo masculino aos serviços de educação e cuidado da criança pequena, em adição a um conjunto de medidas de incentivo tomadas ao longo de toda a década de 1990. (SOUZA, 2010, p.20)

Outra realidade explorada por Souza (2010) é do Reino Unido, no qual o objetivo era ter no ano de 2004 cerca de 6% de docentes do sexo masculino na educação e cuidado da primeira infância, visto que a realidade de 1998 mostrava apenas 2% de educadores homens dentro das salas de aula infantis.

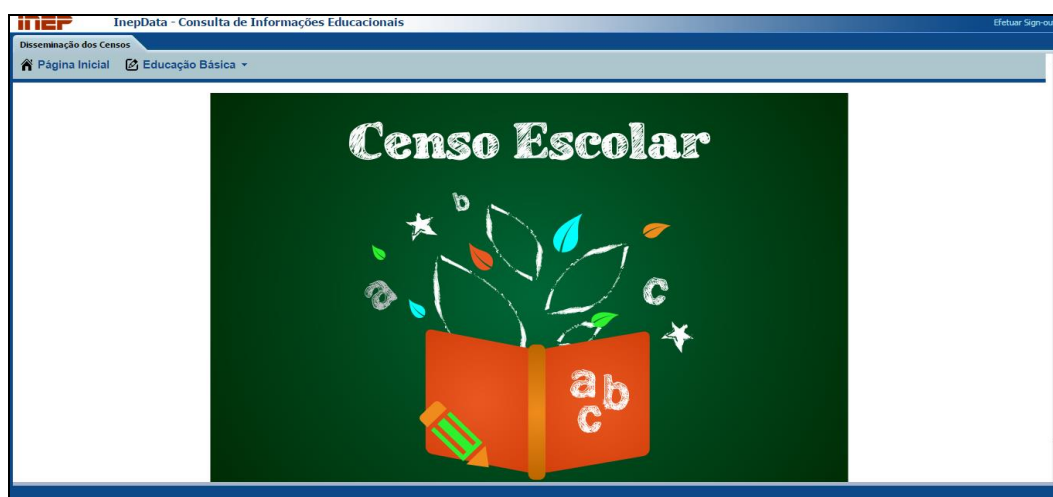
Mas, e a realidade brasileira? Assemelha-se aos países europeus ou possui outra conjectura de professores atuantes na Educação Infantil?

## 5.1

### Contexto Nacional: Uma realidade quase oculta

Idealizar e executar um mapeamento são tarefas de muitos caminhos e para esse trabalho não foi diferente. Apesar de muitos estudos mostrarem uma realidade irrisória da presença masculina na Educação Infantil, acreditamos que muitos dados precisavam ser “descortinados” dessa realidade incipiente.

Deste modo, além de pistas teóricas, nosso principal meio de obtenção de dados foi o Censo Escolar<sup>16</sup> desenvolvido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Esse Instituto é uma autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e tem como propósito desenvolver estudos, pesquisas e avaliações sobre a Educação do Brasil para auxiliar na implementação de diferentes políticas públicas, além de subsidiar diferentes informações para gestores, pesquisadores, educadores e público geral.



**Imagem 3** - Capa do site do Censo Escolar. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br>

Para ter acesso aos dados do Censo Escolar foi necessário acessar o sistema do InepData que consiste em um sistema de consulta às informações e estatísticas de diferentes pesquisas desenvolvidas pelo Inep. Esse sistema tem como propósito disponibilizar uma gama de dados sobre as diferentes etapas da Educação Brasileira, como número de estabelecimentos, matrículas, funções docentes, formação, dentre outras, numa abrangência geográfica do país e das unidades da federação.

<sup>16</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, considerado o mais importante levantamento estatístico da Educação do Brasil. Ele abarca diferentes etapas da Educação Básica e Profissional, ou seja, da Educação Infantil a Educação Profissional, passando pela Educação Especial e de Jovens e Adultos (EJA). O Censo Escola tem a finalidade de compreensão da situação educacional e acompanhar a efetividade das políticas públicas. O Site de Consulta dos Dados do Censo Escolar é <http://inepdata.inep.gov.br>

Ressalta-se que para ter acesso às informações, nossa investigação foi devidamente autorizada e obteve todo auxílio através do protocolo de número 1571436, sendo os dados coletados durante o final do segundo semestre de 2016. Cabe também salientar que os dados disponíveis no sistema abrangem apenas do ano de 2007 até 2014.

Olhar a profissão docente na Educação Infantil através de um mapeamento é verificar que a atual conjectura é expressão de diferentes contextos históricos, sociais, culturais e políticos. Aclarando sobre tal realidade em contexto nacional, percebemos um predomínio absoluto das mulheres do magistério ligado ao cuidado e educação da primeira infância (Quadro 1).

<b>QUADRO 1: Panorama Nacional da Docência na Educação Infantil subdividido por sexo</b>			
<b>Ano</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total de Docentes</b>
2007	10.340	313.908	324.248
2008	10.616	342.577	353.193
2009	11.284	358.414	369.698
2010	10.909	370.562	381.471
2011	11.897	396.842	408.739
2012	13.515	429.890	443.405
2013	14.596	459.995	474.591
2014	15.703	483.082	498.785

**Fonte:** Censo Escolar: <http://inepdata.inep.gov.br>

No Quadro 1 verificamos que o crescimento do número de educadores do sexo masculino na Educação Infantil é de 53,8% com o passar dos anos. A presença de homens existe, porém, além de ser um número bem inferior comparado às mulheres, sua progressão com o passar dos anos é diferenciada. Enquanto, em território nacional, o quantitativo de mulheres aumenta, em média, cerca de dezenove mil, o de homens aumenta menos de mil na maioria dos anos. Salienta-se que no ano de 2010 o número de homens ao invés de aumentar, como se apresenta nos outros anos, ele diminui.

Vale esclarecer que os dados expostos são de um panorama geral da Educação Infantil, ou seja, de instituições públicas e particulares que trabalham com essa etapa da Educação Básica no Brasil.

Esmiuçando a tabela, faz-se necessário abrir um parêntese, os dados do MEC dividem os docentes que atuam na Educação Infantil em Creche e Pré-Escola. Apensar de não retratados no quadro, percebemos que em todos os anos e regiões de Brasil existem mais docentes homens na Pré-Escola do que na Creche. Será que essa diferenciação e o número inferior de educadores homens na Creche tem a ver com a questão do cuidar e do educar que fica mais latente nessa fase da Educação?

Buscando entender esse contexto de grande diferenciação de número de docentes por sexo, Saparolli (1998), que idealizou um dos primeiros estudos sobre o tema, nos auxilia trazendo uma hipótese relevante para tal circunstância. Para a pesquisadora, dialogando com pesquisas utilizadas na época de desenvolvimento do trabalho, o desprestígio da profissão por parte dos homens está atrelada a questão da área ser exercida majoritariamente por mulheres, os baixos salários, o ideário de masculinidade, o baixo status da profissão, as condições de trabalho e, por fim, as inquietações ligadas ao abuso de crianças e uma relação de masculinidade e violência.

Sobre o último ponto levantado por Saparolli (1998), Sayão (2005), baseado em sua investigação, adverte que:

Com a incorporação irrefletida dessas crenças e preconceitos perdemos na vivência das relações. Em especial, quando tendemos à generalização de alguns casos divulgados pela mídia, ou não, em face do que preconceitos são criados e podem ser incorporados de maneira acrítica, inclusive no magistério. As profissionais revelam o ponto de vista de algumas famílias que evidenciam uma certa insatisfação com o trabalho dos homens nas creches (SAYÃO, 2005, p. 203).

Adverte-se que tais interpretações são apenas hipóteses, tendo em vista que tais questionamentos são difíceis de serem respondidos, pois, conforme explorado por Brandão (2001), baseada em Haferkamp (1987):

O nível macro envolve sempre muitos atores que não estão em interação direta. O pesquisador consegue observar apenas indicadores e representações do conjunto das ocorrências, que devem ser novamente traduzidos em hipóteses (interpretações) sobre as ações subjacentes a essas referências. (BRANDÃO, 2001, p.163)

No quadro 2 focalizamos somente os professores homens que atuam na Educação Infantil, mas olhando pelo viés das porcentagens, analisamos que os números, além de serem baixos, eles são inferiores comparados aos de outras

realidades, como os dados europeus mostrados por Souza (2010). De modo geral, a porcentagem média de docentes homens no Brasil é de 3,03%.

<b>QUADRO 2: Porcentual da Docência Masculina na Educação Infantil x Quadro Nacional</b>			
<b>Ano</b>	<b>Homens</b>	<b>Total de Docentes</b>	<b>Porcentagem de Homens</b>
<b>2007</b>	<b>10.340</b>	<b>324.248</b>	<b>3,18%</b>
<b>2008</b>	<b>10.616</b>	<b>353.193</b>	<b>3,00%</b>
<b>2009</b>	<b>11.284</b>	<b>369.698</b>	<b>3,05%</b>
<b>2010</b>	<b>10.909</b>	<b>381.471</b>	<b>2,85%</b>
<b>2011</b>	<b>11.897</b>	<b>408.739</b>	<b>2,91%</b>
<b>2012</b>	<b>13.515</b>	<b>443.405</b>	<b>3,04%</b>
<b>2013</b>	<b>14.596</b>	<b>474.591</b>	<b>3,07%</b>
<b>2014</b>	<b>15.703</b>	<b>498.785</b>	<b>3,14%</b>

Fonte: Censo Escolar: <http://inepdata.inep.gov.br>

Apesar de no ano de 2007 o número total de educadores ser menor, comparado aos outros anos, percebemos que a porcentagem de homens é a maior cotejado com o todo. Esse contexto de porcentagem vai de encontro com exposto por Ramos (2011), visto que o autor explica em seu estudo que no ano de 2009 eram cerca de 6% de homens trabalhando na Educação Infantil, porém o que é ilustrado no quadro 2 é a metade, ou seja, 3%.

Desenvolvendo um movimento de precisa da docência na Educação Infantil, elaboramos, através dos Dados do Censo Escolar, o Quadro 3 que compreende as regiões do Brasil, seu número total de docentes e seus respectivos sexos através de diferentes anos:

**QUADRO 3: Docência na Educação Infantil subdividida por anos, regiões e sexo dos educadores.**



Ano	Regiões	Total de Docentes	Homens	Mulheres
2007	Centro-Oeste	19.320	803	18.517
	Nordeste	95.103	3.288	91.815
	Norte	22.644	1.492	21.152
	Sul	51.562	1.603	49.959
	Sudeste	135.619	3.154	132.465
2008	Centro-Oeste	21.313	829	20.484
	Nordeste	100.287	3.265	97.022
	Norte	23.712	1.478	22.234
	Sul	55.240	1.681	53.559
	Sudeste	152.641	3.363	149.278
2009	Centro-Oeste	22.758	974	21.784
	Nordeste	104.061	3.264	100.797
	Norte	24.704	1.512	23.192
	Sul	58.596	1.788	56.808
	Sudeste	159.579	3.746	155.833
2010	Centro-Oeste	24.692	1.028	23.664
	Nordeste	103.196	2.763	100.433
	Norte	24.249	1.353	22.896
	Sul	61.938	1.786	60.152
	Sudeste	167.396	3.979	163.417
2011	Centro-Oeste	26.090	1.079	25.011
	Nordeste	106.999	2.821	104.178
	Norte	25.924	1.467	24.457
	Sul	66.603	1.920	64.683
	Sudeste	183.123	4.610	178.513
2012	Centro-Oeste	27.950	1.190	26.760
	Nordeste	113.364	3.017	110.347
	Norte	27.888	1.559	26.329
	Sul	73.455	2.335	71.120
	Sudeste	200.748	5.415	195.333
	Centro-Oeste	29.654	1.306	28.348
	Nordeste	119.212	3.353	115.859

2013	Norte	30.244	1.715	28.529
	Sul	79.117	2.500	76.617
	Sudeste	216.364	5.722	210.642
2014	Centro-Oeste	32.137	1.446	30.691
	Nordeste	121.638	3.463	118.175
	Norte	31.042	1.767	29.275
	Sul	85.496	2.659	82.837
	Sudeste	228.472	6.368	222.104

Fonte: Censo Escolar: <http://inepdata.inep.gov.br>

Num processo de análise das diferentes regiões, percebemos que a Região do Centro-Oeste, compreendida nos Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, além do Distrito Federal, é a última região em números somados de docentes lecionando na Educação Infantil no Brasil, porém, vindo pela ótica do crescimento e entrada de professores por ano, teve um aumento de 60,1%. Com esse panorama é considerada a terceira em crescimento de professores que atuam na Educação e Cuidado da Primeira Infância.

Sobre a docência masculina, a Região Centro-Oeste se destaca como a que tem menos professores quando comparada a outras. Olhando as porcentagens, tendo como parâmetro o panorama nacional, a região se destaca, pois tem como média 4,1% de homens lecionando no seu contexto regional geral.

Outra região contemplada é a Região Nordeste que é composto por mais estados comparado a outras, no total são 9, dentre eles: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Em números de professores que atuam na Educação Infantil, seu somatório a coloca em segundo lugar comparado as demais e seu aumento de docentes é o maior do Brasil, visto que de 2007 a 2014 teve um crescimento de 78,1% no número de docentes trabalhando nas salas de aula.

O número de professores homens é o segundo também, porém no ano de 2007 a região se sobressai sendo a primeira em número de educadores desse gênero. Tendo em vista as porcentagens, a Região tem uma média abaixo da nacional, visto que possui cerca 2,8% homens na docência em virtude do número total. Ressalta-se que nos anos de 2010 e 2011 a região teve uma diminuição no número de professores homens, fato que, hipoteticamente, pode ter ocasionado a baixa porcentagem comparado a outros contextos, como o nacional.



Considerada a maior região do Brasil, ocupando 45% de todo território nacional, a Região Norte é composta por sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. O somatório de docentes aloca a região em quarto lugar no número de educadores, mas seu crescimento é o menor entre todas, somente 0,7%.

Os professores homens, tendo em vista o número total de professores da região, são, em média, 5,8%, ou seja, maior que a porcentagem nacional. Comparado as outras regiões ela é a quarta em número dessa classe de educadores.

A menor das cinco regiões do Brasil, a Região Sul tem 3 estados que são: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Com o terceiro maior resultado na somatória de educadores na Educação Infantil, a Região tem o segundo maior crescimento contrastado as outras regiões, uma média de 60,3%.

A respeito dos docentes do sexo masculino, a região tem uma média que se aproxima da nacional, ou seja, 3% emparelhado com o seu total de professores. Numa perspectiva nacional, a Região Sul tem o terceiro maior grupo de homens equiparado às outras.

Por fim, a Região Sudeste é considerada a segunda menor do Brasil, porém a mais populosa e concentra os Estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. A presente região possui o maior somatório de docentes do Brasil e seu crescimento de 2007 a 2014 é o quarto comparado aos demais, tendo uma porcentagem de 59,3%.

Outro fator que distingue o Sudeste é no número de homens na Educação Infantil que é o maior em praticamente todos os anos, tendo como exceção apenas o ano de 2007. Sua média de educadores do sexo masculino equiparado ao seu total é de 2,4%, assim não alcançando a porcentagem nacional, apesar de seu número bruto ser o maior em contexto nacional.

Mapear a tabela de regiões implica perceber diferentes nuances de um todo, que apesar das especificidades de cada lugar, compõem uma perspectiva mais ampla, nesse caso do Brasil. Nota-se que a realidade de minoria ou “quase extinção” de docentes do sexo masculino é um fator compartilhado em todas as regiões e, conseqüentemente, em território nacional. Acreditamos que os diferentes números do total de professores por regiões são expressões, não só da população que é atendida ou não pela Educação Infantil, mas, principalmente, das

iniciativas criadas através das políticas públicas direcionadas a essa fase da Educação Básica. Um exemplo disso é a Cidade do Rio de Janeiro, situada na Região Sudeste, que nos anos que compreendem os dados realizou dois concursos específicos para o trabalho com as crianças pequenas, convocando mais de 2 mil educadores.

## 5.2

### Contexto Fluminense-Carioca: Um campo a ser desvendado

Prosseguindo com o processo de mapeamento e afunilamento com vista à perspectiva micro, trazemos o contexto do Estado e Município do Rio de Janeiro. Ressalta-se que tais cenários ainda são campos a serem desvendados, ou seja, que não possuem estudos que os tenham analisados e utilizados como objeto de investigação.

O Estado do Rio de Janeiro (Quadro 4) corresponde ao terceiro em número de docentes da Região Sudeste, sendo São Paulo em primeiro, Minas Gerais em segundo e o Espírito Santo em quarto. Ao todo, o Estado Fluminense corresponde, em média, a 16,2% do total de educadores que trabalham na Educação Infantil na presente região e a 7,1% dos que atuam no Brasil no total dos anos analisados. Ressalta-se que o Rio de Janeiro teve um crescimento de 68,1% no número de professores de 2007 a 2014.

<b>QUADRO 4: Educadores que atuam na Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro e a divisão por sexo e anos.</b>			
<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
2007	22.245	755	21.490
2008	25.957	830	25.127
2009	26.213	874	25.339
2010	26.738	899	25.839
2011	29.295	1.139	28.156
2012	32.094	1.129	30.965
2013	34.888	1.262	33.626
2014	37.411	1.459	35.952

**Fonte:** Censo Escolar: <http://inepdata.inep.gov.br>

Em relação ao seu total de educadores, o Estado Fluminense tem cerca de 3,8% dos profissionais do sexo masculino nos anos abarcados pelo Censo Escolar, aproximando da média nacional. Em relação a esse grupo de docentes da Região Sudeste, o Estado do Rio de Janeiro envolve cerca de 23% e, em relação ao

contexto nacional, os professores homens fluminenses são, em média, 8,3% no Brasil de 2007 a 2014.

Um fato curioso que ocorre no Estado do Rio de Janeiro é a progressão dos professores do sexo masculino que, na maioria dos anos, aumenta, mas no ano de 2012 diminui, fato que também acontece no panorama nacional, mas no ano de 2010. Por que será que ocorreu essa diminuição no número desse grupo de docentes? Quais os fatores que levaram a tais dados numéricos?

Verificando especificadamente o município do Rio de Janeiro, percebemos que a realidade de escassez da presença masculina na Educação Infantil é um contexto compartilhando e igual do cenário nacional e do Estado do Rio de Janeiro.

No Quadro 5 verificamos que os docentes, de forma geral, tiveram um crescimento de 83,5%, deste modo, o município carioca é responsável por, em média, de 38,7% dos professores do Estado do Rio e Janeiro e de 6,2% da Região Sudeste nos anos analisados.

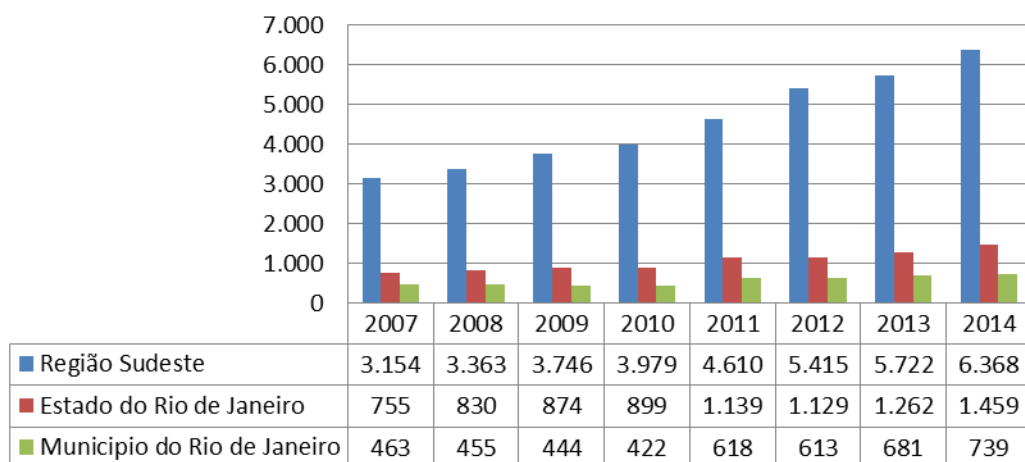
<b>QUADRO 5: Docentes da Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro e a divisão por sexo e anos.</b>			
<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
2007	8.271	463	7.808
2008	10.293	455	9.838
2009	9.761	444	9.317
2010	9.806	422	9.384
2011	11.241	618	10.623
2012	12.971	613	12.358
2013	14.079	681	13.398
2014	15.178	739	14.439

**Fonte:** Censo Escolar: <http://inepdata.inep.gov.br>

Os profissionais homens deste quadro são cerca de 4,8% do total de docentes. De modo geral, conforme mostra o Gráfico 1, percebemos que essa classe de docentes do município do Rio de Janeiro é responsável por mais da metade dos professores homens do Estado do Rio de Janeiro.

Esse contexto reflete o que foi exposto por Brandão (2001, p.162), que ver que as inter-relações das pessoas na teia social e nas escalas são: “(...) como uma cadeia ininterrupta de ações que associam os indivíduos em uma trama complexa de relações que os ligam a diversos grupos, os quais, por sua vez, podem ser interdependentes ou não.”.

**GRÁFICO 1: Homens Lecionando na Educação Infantil:  
Região Sudeste, Estado e Município do Rio de Janeiro**



**Fonte:** Censo Escolar: <http://inepdata.inep.gov.br>

Retornando aos dados dos docentes homens atuantes na Educação Infantil da cidade carioca, notamos que a predominância, conforme comentado anteriormente, na Pré-Escola é comum e isso tanto em âmbito público quanto privado (Quadro 6). Outro dado que percebemos nesse cenário é que a rede privada “abraça” muito mais esses docentes do que a rede pública, apesar de sabermos que para o ingresso no serviço público é necessário a classificação e convocação por meio de Concurso Público. Esse cenário da rede privada vai de encontro à hipótese elaborada por Moreno (2010) que, em seu estudo monográfico de pós-graduação, constatou que existem muitos estigmas e preconceitos dessa específica rede de educação com os professores do sexo masculino na educação e cuidado da primeira infância.

<b>QUADRO 6: Docentes Homens da Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro e a divisão por tipo de Atendimento, Rede e Anos.</b>					
<b>Cidade do Rio de Janeiro</b>		<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Total por Rede</b>	<b>Total Geral</b>
<b>2007</b>	Rede pública	1	345	346	463
	Rede Privada	62	108	124	
<b>2008</b>	Rede pública	0	244	244	455
	Rede Privada	102	196	217	
<b>2009</b>	Rede pública	1	221	221	444
	Rede Privada	115	201	229	
<b>2010</b>	Rede pública	9	182	189	422
	Rede Privada	114	228	239	
<b>2011</b>	Rede pública	9	314	322	618
	Rede Privada	129	284	304	
<b>2012</b>	Rede pública	49	326	360	613
	Rede Privada	143	246	261	
<b>2013</b>	Rede pública	54	354	401	681
	Rede Privada	164	267	290	
<b>2014</b>	Rede pública	76	409	478	739
	Rede Privada	176	243	271	

Fonte: Censo Escolar: <http://inepdata.inep.gov.br>

Conforme comentado no primeiro capítulo, o Município do Rio de Janeiro fez, até o presente momento, três concursos específicos para o cargo de Professor de Educação Infantil em 2010, 2012 e 2016. Com isso, percebemos mudanças e reflexos desses no cenário da docência masculina na Rede Pública de Ensino (Quadro 6). Tanto no ano de 2010, como de 2012, que são parâmetros temporais dessa investigação e anos que o Censo Escolar compreende em seus dados, percebemos um aumento no número de homens entrando para a educação da criança pequena. Apesar de ser ainda considerado um cenário macro, segundo definições de Brandão (2001), acreditamos que as devidas circunstâncias corroboram para tal afirmação.

Com o intuito de obter números mais refinados e minuciosos da Educação Pública do município do Rio de Janeiro, além dos dados coletados no Censo Escolar, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação<sup>17</sup>.

Nossa primeira parada nessa empreitada foi na Gerência de Recursos Humanos Geral, lá percebemos que dos 5.017 Professores de Educação Infantil

<sup>17</sup> A pesquisa foi aprovada pelo processo de número 07/001017/2016 na Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

apenas 97 eram do sexo masculino e entraram nos concursos de 2010 e 2012, ou seja, eles representam apenas 1,9%. Ao serem questionados como eles estão distribuídos nas diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) notamos uma falha no sistema, visto que eles não tinham esses dados categorizados, apenas uma imagem geral desses docentes da Rede.

Em busca desses dados, fomos nas 11 CREs e percebemos diferentes situações e ambientes. Em algumas fomos muito bem recebidos, enquanto outras tivemos muitos contratempos para conseguir os dados. Tivemos acesso a diferentes sistemas nas Coordenadorias e notamos que não existe um padrão para o registro e categorização desses profissionais, assim, algumas vezes, tivemos que contar os nomes em documentos físicos de papel e em outras tivemos respostas rápidas com programas com diferentes filtros de seleção. A partir desses dados, desenvolvemos o Quadro 7 que reflete os dados encontrados nas diferentes CREs:

<b>QUADRO 7: Professores de Educação Infantil do Sexo Masculino nas Coordenadorias Regionais de Educação da Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro</b>	
<b>Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)</b>	<b>Número de Professores de Educação Infantil Homens</b>
1 CRE	13
2 CRE	7
3 CRE	0
4 CRE	13
5 CRE	6
6 CRE	5
7 CRE	7
8 CRE	5
9 CRE	4
10 CRE	11
11 CRE	1
<b>Total</b>	<b>72</b>

Analisando tais dados das CRES e confrontando com os números disponibilizados pela Gerência de Recursos Humanos Geral da Cidade do Rio de Janeiro notamos uma discrepância, visto que o somatório dos docentes das 11 Coordenadorias somam menos 25 profissionais. Quais dessas realidades se aproximam da real? Ondes estão tais profissionais? Será que, por exercerem outras funções, como direções das escolas são deslocados para outras categorias?

Enfim, mesmo com diferentes questionamentos, uma certeza podemos ter: os docentes homens na Educação Infantil da Secretária Municipal de Educação são uma minoria e eles estão espalhados por diferentes “cantos” da cidade.

Apesar de não ser o nosso foco no estudo, o concurso do ano de 2015 foi outra possibilidade de ingresso dos docentes do sexo masculino no âmbito da educação da primeira infância. Nas três primeiras convocações para posse realizadas em março<sup>18</sup>, abril<sup>19</sup> e junho<sup>20</sup> de 2016, dos 1647 candidatos convocados, somente 30 eram homens (Quadro 8):

<b>QUADRO 8: Professores de Educação Infantil convocados no concurso de 2016 e o número desses do sexo masculino</b>		
<b>CRE</b>	<b>Número de Convocados</b>	<b>Convocados do Sexo Masculino</b>
1ª CRE	141	3
2ª CRE	56	2
3ª CRE	123	0
4ª CRE	168	2
5ª CRE	51	0
6ª CRE	90	0
7ª CRE	292	4
8ª CRE	88	1
9ª CRE	291	8
10ª CRE	312	10
11ª CRE	35	0
<b>TOTAL</b>	<b>1647</b>	<b>30</b>

Olhando minuciosamente esses dados percebemos que os homens correspondem a 1,82% dos convocados. Pelas CREs, observamos um panorama bastante interessante, pois algumas coordenadorias não tem nenhum candidato do sexo masculino convocado, como a terceira Coordenadoria que continua com o mesmo panorama exposto no Quadro 7.

Apesar de não mostrado no Quadro 8, observamos que, dentre os educadores homens, 4 deles se destacam estando entre os 10 primeiros colocados

<sup>18</sup> Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro | Poder Executivo | Ano XXX | Nº 04 | Sexta-feira, 18 de Março de 2016.

<sup>19</sup> Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro | Poder Executivo | Ano XXX | Nº 27 | Terça-feira, 26 de Abril de 2016.

<sup>20</sup> Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro | Poder Executivo | Ano XXX | Nº 65 | Terça-feira, 21 de Junho de 2016.

em suas CREs no Concurso, sendo dois na 2ª CRE (ocupando o 1º e 4º lugar), um na 9ª CRE (ocupando o 2º lugar), um na 10ª CRE (ocupando o 9º lugar). Podemos levantar a hipótese de que esses educadores têm uma pré-disposição e interesse para estar nessa fase da Educação Básica, fato que descontroem alguns paradigmas da presença e interesse desses profissionais nessa área de trabalho.

### 5.3

#### **Nossas vozes, nossos sujeitos: Do comum para a diversidade de vidas.**

Depois de aprofundar e vislumbrar o mapeamento, surge uma questão central: Quais desses serão nossos protagonistas, nossas vozes e nossos sujeitos? Algumas CREs, durante o mapeamento, não disponibilizaram os dados de seus educadores, nem mesmo nomes ou escolas de origem. Assim, nossa principal alternativa foi a de buscas nas redes sociais (Facebook) e os grupos específicos de profissionais de Educação Infantil da Cidade do Rio de Janeiro. Nesses foram encontrados 35 educadores, porém, menos da metade, se propuseram a participar da investigação. Alguns não estavam mais trabalhando no campo, outros não responderam as solicitações e um grupo mínimo negou o convite. Adverte-se que para o ingresso nesses grupos é necessário uma aprovação por parte de algum componente que esteja no grupo que confirme seu cargo na Prefeitura do Rio de Janeiro ou por meio de envio de um contracheque atualizado.

A princípio 12 profissionais se prontificaram a participar da investigação e num movimento “bola de neve”, no qual um participante indica outro, esse número se configurou como 15 no total. De acordo com Debert (1986), tal número de sujeitos de uma investigação só pode ser determinado quando se encontra um “ponto de chegada” que as respostas se tornaram repetitivas, assim com esse “ponto de saturação” definimos de fato o número de sujeitos ouvidos. Duarte (2002, p. 143), comentando sobre mesmo assunto, argumenta que:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.



Desses 15 educadores, 4 eram da 1ª CRE, 3 da 4ª CRE, 1 da 5ª CRE, 2 da 6ª CRE, 3 da 8ª CRE e 2 da 9ª CRE. Quisemos explorar os diferentes profissionais das diversas Coordenadorias para ter uma visão mais ampla dessa rede, além da diversidade de locais e histórias. Apesar de todos serem educadores homens atuantes na Educação Infantil, eles tem peculiaridade em suas vidas e histórias, e isso torna relevante ao fazer entrevistas com diversos professores.

Ressalta-se que comprovamos seus ofícios e escolas através de suas matrículas no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro e também junto a algumas CREs.

Os encontros e entrevistas foram realizados, na maioria das vezes, em locais fora do espaço escolar, pois acreditamos que tal ambiente poderia induzir algumas falas ou, até mesmo, criar pressão e omissão de diferentes vivências dos educadores. Tal opção vai ao encontro com que Zago (2002, p.298) reflete:

Por se tratar de uma relação interpessoal e ser realizada no local de moradia dos pesquisados, a entrevista oferece um material de observação bastante rico. O local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos. Os efeitos dessa escolha serão certamente distintos se o encontro ocorrer na casa do informante, na escola ou no seu local de trabalho.

Ressalta-se que apenas 2 educadores preferiram ser entrevistados no ambiente escolar, apesar de aceitarmos, procuramos um local dentro da instituição calmo e sem a interferência de terceiros.

As entrevistas duraram de quarenta minutos a uma hora e meia e seguiram um roteiro com perguntas semiestruturadas<sup>21</sup>, além de uma ficha de identificação<sup>22</sup> e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>23</sup>. Respeitando os preceitos éticos da pesquisa, não falaremos as verdadeiras identidades dos nossos professores. Eles serão identificados por letras aleatórias, tipo “Professor D”.

Vale lembrar que os professores entrevistados são do sexo masculino e suas identidades de gênero se configuram como masculinas, ou seja, eles se autodenominam como homens. Não consideramos, entretanto, suas identidades sexuais, visto que para nós o mais interessante é como eles se constituem e se afirmam, nesse caso homens, não suas escolhas de parceiros e opções sexuais.

---

<sup>21</sup> Em anexo 1.

<sup>22</sup> Em anexo 2.

<sup>23</sup> Em anexo 3.

Com esses aspectos chegamos ao nosso campo micro. Conforme explora Brandão (2001) esse campo:

(...) envolve normalmente um pequeno número de atores que têm a possibilidade de observa-se mutuamente. A interação face a face caracteriza esse nível: pessoas, ações, padrões de comportamento e aspectos específicos da situação são passíveis de serem observados em sua totalidade. Na prática de pesquisa, no entanto, os pesquisadores reduzem sua atenção a determinados aspectos da cena social (BRANDÃO, 2001, p.163)

Um dos primeiros entrevistados foi o “Professor K”. Ele é da 6ª CRE, tem 21 anos, solteiro e morador da Baixada Fluminense<sup>24</sup>. Somente lecionou na Educação Infantil e entrou para ser professor da Prefeitura do Rio de Janeiro através do concurso realizado no ano de 2012. cursou o Ensino Médio na modalidade Normal, no qual o habilitou para o concurso e estava cursando a Faculdade de Pedagogia pela UFRJ. Sua entrevista foi realizada no Shopping de Guadalupe no primeiro semestre de 2016.

Outro professor entrevistado foi o “Professor MV” que trabalha na Educação Infantil há 6 anos, porém, como professor, a 4 anos, quando entrou para a Rede Carioca. Ele tem 28 anos, casado e tem uma filha. Morador também da Baixada Fluminense, ele atua na 4ª CRE, fez curso normal e também fez o curso superior em Pedagogia. Sua entrevista ocorreu em um shopping da Baixada Fluminense no primeiro semestre de 2016.

Outro morador da Baixada Fluminense é o “Professor D” que entrou na Rede através do concurso de 2012, mas só foi convocado em 2014. Ele fez curso normal e cursou a faculdade de História, no qual atuou na profissão docente desde 2007. Ele atua na 6ª CRE. Ele é solteiro e tem 28 anos de idade. A entrevista do “Professor D” aconteceu no começo do ano de 2016 no Shopping Grande Rio, em São João de Meriti.

O “Professor M” é professor desde 1996, atuando em diferentes níveis da Educação Básica. Ele tem 39 anos, é casado e tem um filho. Ele fez curso normal e cursou o Ensino Superior em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Ele ingressou para ser professor de Educação Infantil da Cidade do Rio de Janeiro através do concurso de 2010, sendo convocado em 2011. Ele mora na Zona Norte da cidade, porém atua na 8ª CRE. Sua entrevista também ocorreu no

---

<sup>24</sup> A Baixada Fluminense abrange municípios que se localizam ao norte do município do Rio de Janeiro, na região antigamente conhecida como Baixada da Guanabara, dentre eles: Mesquita, São João de Meriti, Belford Roxo, Nova Iguaçu e Duque de Caixas.

primeiro semestre de 2016 em um shopping da Zona Oeste do município carioca. Ressalta-se que, depois da entrevista, descobrimos que o “Professor M” se tornou diretor de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) na mesma CRE que trabalha.

O “Professor F” é solteiro, tem 33 anos e reside também na Zona Norte da Cidade, mas ele atua na 4ª CRE. Ingressou na prefeitura através do concurso de PEI de 2012. Ele não fez curso normal, mas tem ensino superior completo em Pedagogia pela UERJ. Sua entrevista ocorreu no Centro da Cidade em janeiro de 2016. Um dado interessante sobre esse docente é que, além de ser professor de Educação Infantil, ele exerce a função de corretor de imóveis nas horas vagas.

No mesmo dia em que foi realizada a entrevista com o “Professor F”, conhecemos e entrevistamos o “Professor A”. Esse educador fez curso normal, cursou Pedagogia pela UERJ e fez Pós-Graduação em Educação Infantil pela UFRJ. Soubemos que ele deu continuidade aos estudos e ingressou no Mestrado em Educação. Ele leciona na 1ª CRE, apesar de morar na Baixada Fluminense também. Solteiro e com 27 anos, o “Professor A” entrou na rede no ano de 2012, porém já atuava em outras instituições desde 2009.

Voltando para a 8ª CRE, conhecemos o “Professor T” que, apesar de ter cursado o ensino normal, fez faculdade de Geografia, mas se encantou pela educação das crianças pequenas. Ele foi convocado no ano de 2011 através do concurso realizado em 2010. Morador da Zona Norte, o educador tem 26 anos, é casado, porém não tem filhos. Sua entrevista aconteceu na escola em que trabalha no mês de maio de 2016. Apesar de estar em seu ambiente de trabalho, percebemos que ele ficou bastante a vontade para falar de diferentes questões que atravessavam sua experiência e história.

Entrevistado num shopping da Zona Oeste, conhecemos o “Professor CA” em maio de 2016. Ele atua na 9ª CRE e, apesar de atuar na Educação Infantil desde 1997, só exerceu a função de educador em 2011, quando foi aprovado no concurso para o cargo em 2010. O “Professor CA” tem 38 anos de idade, solteiro, cursou o Ensino Superior em Pedagogia e iniciou uma Pós-Graduação, porém não terminou.

Compartilhando da mesma CRE, o “Professor R” cursou o Ensino Normal, fez o Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber<sup>25</sup> e cursou Pedagogia no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Além dessas três formações, o “Professor R” fez Pós-Graduação em Educação Infantil pela UFRJ e em Filosofia pela Estácio. Morador da Zona Oeste, o educador exerce sua função desde 2009, porém apenas em 2012 ingressou na Prefeitura do Rio de Janeiro. Ele tem 30 anos, é solteiro e, antes de trabalhar com Educação, já foi agente de segurança da Supervia, empresa que administra os trens urbanos da região metropolitana da cidade. Sua entrevista foi realizada no segundo semestre de 2016 em um shopping da Zona Oeste.

Outro professor que conhecemos na investigação foi o “Professor RC”. Esse educador tem 30 anos, solteiro, morador de um bairro da Zona Portuária da cidade. Desde 2012 ele é professor de Educação Infantil atuando na 1ª CRE. Em sua entrevista, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), no primeiro semestre de 2016, descobrimos que ele atua como docente desde 2005 em turmas de pré-vestibular comunitário em comunidades carentes. Ele tem como formação o curso normal, superior em Pedagogia e também Pós-Graduação em Administração Escolar, ambos realizados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Do museu para a escola, o “Professor P” também preferiu realizar sua entrevista na escola em que leciona. Ele tem 28 anos, casado e, apesar de atuar na Educação Infantil de Rede Pública Carioca, na 4ª CRE, o professor queria mesmo era seguir o caminho da docência em Química, porém as circunstâncias de trabalho fizeram com que ele permanecesse na educação e cuidado das crianças pequenas. Além da Faculdade de Química, realizada no IFRJ, ele cursou o ensino normal. Sua entrevista aconteceu no segundo semestre de 2016.

Um das nossas entrevistas mais longas, quase 3 horas de duração, foi com o “Professor G”. Casado, 41 anos, 3 filhos e morador da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, ele entrou na prefeitura no concurso de 2010, mas só foi convocado no ano de 2011. Ele não tem o ensino normal, mas cursou o Ensino Superior em Pedagogia em uma faculdade particular. Ele lecionava na 5ª CRE e, conforme informações coletadas, hoje ele compõem a Gerência de Educação

---

<sup>25</sup> O curso do Pró-Saber (ISEPS) é um curso desenvolvido desde 2004 e tem como coordenação a Professora Madalena Freire, filha de Paulo Freire. O curso é regulamentado pelo MEC e sua certificação sai vinculada a PUC-Rio

Infantil na Secretária Municipal de Educação. Sua entrevista aconteceu no final do primeiro semestre de 2016 no Shopping de Guadalupe, zona norte da cidade.

O “Professor B” entrou no mesmo concurso e ano de “Professor G”, porém esse educador é da 8ª CRE, tem 29 anos e é solteiro. Apesar de não ter realizado o curso normal, ele cursou Pedagogia numa faculdade particular e estava terminando seu mestrado em educação pela UERJ. Morador da Zona Oeste, sua entrevista aconteceu num shopping na mesma região no final do primeiro semestre de 2016. Descobrimos, logo depois de realizar a entrevista, que o “Professor B” também assumiu a direção de um EDI. Salienta-se que ele foi o primeiro Professor de Educação Infantil a exercer tal cargo, primeiro até do que o “Professor M”.

Os últimos dois últimos professores, além de serem amigos, tem suas histórias compartilhadas. O “professor AL” e o “Professor FD” entraram na Rede através do Concurso de 2010, mas foram convocados em 2011. Eles tinham a vivência de Agentes de Educação Infantil e, como não fizeram o curso normal, ambos participaram o Curso do ProInfantil desenvolvido pela prefeitura do Rio. Esse curso foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação. De acordo com Ministério:

O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil. (BRASIL, 2006)

Outra peculiaridade desses dois professores é que ambos estavam cursando juntos a faculdade de Pedagogia na UFRJ. O “Professor AL” trabalha na 1ª CRE, tem 33 anos, é casado, tem um filho e reside num bairro da Zona Central da Cidade. Já o “Professor FD” tem 34 anos, solteiro e tem um filho e também mora num bairro da mesma zona que seu amigo. Ambas as entrevistas foram realizadas no Centro Cultural Banco do Brasil, no segundo semestre de 2016, mas de forma individual.

Enfim, quinze professores, quinze histórias, formações, experiências, lugares... Foram esses 15 educadores do sexo masculino, que atuam na Educação Infantil pública carioca que deram “voz” à nossa investigação, que rememoraram

suas lembranças e reverberaram suas experiências. Sim, a partir dessas falas, que iremos entender e compreender um pouco da docência masculina na Educação e Cuidado da Primeira Infância Carioca. Por fim, retornando à epígrafe do capítulo, o poema de Augusto Brando, agora temos a audácia de responder que “conseguimos identificá-los no meio da multidão”.

## 6

**Vozes e Experiências da Educação Infantil:  
A Docência Masculina Carioca como Protagonista**

Eu bem sabia que a nossa visão é um ato poético do olhar.  
(Manoel de Barros)

Um total de 15 professores, mais de 13 horas de entrevistas realizadas e transcritas. Diferentes assuntos foram abordados, da infância à escolha da profissão, do ingresso ao magistério carioca ao cotidiano com as crianças, dentre outros. Processos de lembranças, de memórias e reminiscências, de experiências que os tocaram e histórias que foram reverberadas. Assim, nesse capítulo o centro das nossas atenções se volta, exclusivamente, para as histórias de vida dos professores homens atuantes na Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Como mostramos anteriormente, são diferentes professores com suas especificidades, são sujeitos de suas próprias histórias, mas que constituem um marco, uma história coletiva e da Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro. Deste modo, ouvir tais narrativas, além de um meio de dar voz aos sujeitos, possibilita reflexões de outros e idealizar um determinado cenário geral. Duarte (2004, p.209) reitera esse cenário, explicando que:

Tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar.

Não trataremos no escopo do texto a integralidade das entrevistas, mas vivências, experiências, histórias e reflexões de diferentes educadores para que possamos entender diferentes (des)caminhos dos nossos professores e ter uma visão global. Porém, nesse processo surgem alguns questionamentos: Como falar e analisar uma classe de docentes e ser um deles? Compartilhar de uma mesma profissão e ambiente? Vera Lucia Gaspar da Silva (2002, p.115) nos auxiliar a compreender o papel do pesquisador nesse bojo tão complexo, onde:

(...) fazer inferências, construir análises, tecer discursos sobre vidas de professoras/es é uma atividade que exige constante vigilância. Seria demasiado ingênuo propor uma neutralidade de análise; a vigilância é necessária, no mínimo, para que estejamos alerta sobre o quanto de nós projetamos em nossos trabalhos.

Gilberto Velho (1986) ajuda também a pensar tal conjectura mostrando que sempre existe o risco de um pesquisador tratar de algum assunto ou lidar com indivíduos tão próximos ou, às vezes, que compartilhem os mesmos pensamentos. Porém, para o autor, quando se opta por determinado cenário e/ou objeto investigativo é preciso ter a consciência que a subjetividade do pesquisador necessita estar presente e agrupada ao desenvolvimento e obtenção de conhecimento. Ou seja, não é descartar a objetividade da produção de conhecimento, mas perceber e refletir sobre diferentes formas mais adequadas de lidar com esse campo compartilhado.

Com esse desafio, teremos um cuidado em nossas análises, observaremos diferentes nuances das narrativas de forma crítica e com vigilância, mas, como no primeiro capítulo, partiremos do sensível, daquilo que toca tanto os sujeitos como o pesquisador, pois, como argumenta Manoel de Barros, a “visão é um ato poético do olhar”.

Muitos caminhos poderiam ser idealizados para iniciar a escrita deste capítulo e um dos principais é o desenvolvimentos e a criação das categorias de análise. As categorias de uma pesquisa podem surgir de diferentes vertentes. Duarte (2004, p. 221) mostra alguns possíveis caminhos que nós e qualquer outro pesquisador podem tomar como horizonte para uma investigação:

As categorias de análise podem ser eleitas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas (integrando, portanto, os objetivos das mesmas), a partir de referências teórico/conceituais (como “geração”, “leitura”, “protagonismo”, “socialização profissional” etc.) ou de um conhecimento prévio do campo empírico (“tendências”, por exemplo, é uma categoria importante a ser adotada por um pesquisador que se proponha a estudar o movimento estudantil brasileiro). Podem também emergir no momento da análise, pela identificação por parte do pesquisador de conteúdos recorrentes no discurso de seus entrevistados (“pedaço”, “desbunde”, “rato de cinema” etc. são tipos de categorias que emergem no trabalho de campo). (DUARTE, 2004, p. 221)

Nós, além ouvirmos e refletirmos sobre cada história dos educadores e debruçar sobre o roteiro utilizado com seus diferentes temas, desenvolvemos um diagrama com as entrevistas transcritas. Neste, as maiores palavras foram as mais ditas pelos professores e as menores as menos faladas. Assim, junto às análises, esse diagrama auxiliou para definirmos quais caminhos deveríamos tomar, as diferentes categorias e que possíveis hipóteses poderiam emergir dessas histórias.





Eu lembro que eu tinha umas professoras bem malvadas, disso eu me lembro. Eu tinha uma professora que eu passei mal uma vez e vomitei, a professora fez um escândalo e eu tive que limpar. Não foi aquela coisa do limpar pedagógico, foi: “Olha o que você fez, era pra ter me procurado pra ir ao banheiro!”. A professora me deu uma bronca que eu fiquei assustadíssimo, assim, tive que limpar e eu lembro que era um período que essas professoras me davam um pouco de medo, assim, elas falavam muito alto, elas brigavam. (SIC) (Professor B)

Foi até numa escola... Foi uma experiência boa que eu lembro muito bem. Assim, foi uma escola de freira, bem diferente, por exemplo, na época a professora queria mesmo reter no jardim até pela filosofia da escola, uma realidade diferente do que estamos acostumados a trabalhar. Tinha essa questão de ser retido, embora não fosse comum, por conta da minha letra e tal. Então, assim, é o que eu lembro meio, assim na época me senti muito marcado com isso. Acho que até hoje, até depois o meu processo de formação como professor, isso me impactou. Eu sentia porque eu tenho mesmo uma letra, sei lá, que isso gerou para mim uma lembrança não muito positiva, vamos botar assim. (SIC) (Professor MV)

Percebemos que a vida, mesmo que na mais tenra infância, é um espaço de aprendizagem, principalmente, na relação e interações com “os outros” e, nesse processo, nota-se que o próprio percurso educativo, entrecruza o eu pessoal com o eu profissional. Percebemos, ponderando sobre algumas falas, que algumas práticas pedagógicas adotadas nos períodos relatados vão de encontro com o que os professores acreditam hoje. Esse aspecto mostra outro lado da “função” das narrativas que, conforme explorado por Benjamin (2012), oferece também um espaço de ressignificação da própria experiência no fazer cotidiano, na relação entre o eu e o outro. Bossi (1994, p.46-47) reafirma esse lugar de ressignificação mostrando que “(...) a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações”.

Bom, posso dizer que eu fiz Educação Infantil porque eu entrei com 4 anos, mas se a gente pensar na conceituação de metodologia, teóricos da educação, era uma educação bem mecânica, bem diferente do que é a educação infantil hoje. (SIC) (Professor F)

Adverte-se que, alguns que não cursaram a Educação Infantil quando eram crianças, como o Professor D, hoje, trabalhando na área, admitem que sentem essa lacuna em sua formação:

Hoje, quando eu vejo as crianças, eu sinto. Eu queria ter participado disso, seria interessante. O pessoal até brincar: “Ah não fez educação infantil, não aprendeu a cortar!”. (risos). (SIC) (Professor D)

Olhando pelo viés da oferta da Educação Infantil e o histórico das iniciativas que essa etapa da educação já teve, não é surpresa que quase metade dos nossos educadores não tenha cursado tal fase educacional. A média de idade

de nossos professores é de 31 anos, ou seja, a maioria nasceu na segunda metade da década de 1980, fato que as iniciativas políticas sobre e para a Educação Infantil não tinham ganhado tanta força como nos últimos 20 anos e sua conquista de espaço na LDB 9394/96.

Notamos também que, aqueles que comentam sobre suas experiências na Educação Infantil, falam sobre instituições particulares, de “fundo de quintal”<sup>26</sup> e de instituições filantrópicas. A Educação Infantil pública e gratuita para todos, é, assim podemos dizer, um conceito e, de fato, uma prática recente, corroborando assim com os aspectos históricos falados no parágrafo anterior.

Nosso objetivo de ir até a Educação Infantil dos educadores é por entender, baseado em Velho (1999), que o processo de reconstrução de tais histórias é um meio de encontrar explicações, significados acerca de diferentes caminhos, comportamentos, ações e preferências dos sujeitos. Para o referido autor, não podemos entender o sujeito sem compreender e refletir sobre sua história, não apenas compreender como uma decorrência de acontecimentos e fatos, mas também de consequência que determinados ritmos, direções e experiências podem emergir para futuros projetos. Deste modo, as histórias possuem também uma ação explicativa, onde deve ser ponderada sobre tais caminhos que possibilitaram um determinado projeto de vida ou não.

Eu fiz Educação Infantil, é... Foi na... Eu lembro muito da professora, a gente chamava Tia Neiva. Então, é... Ela me marcou muito, acho que por isso que hoje sou professor. (SIC) (Professor CA)

Quando decidi ser professor de educação infantil não veio, em primeiro momento, a memória de como era a minha vida escolar naquela época, quando eu tinha 3, 4, 5 anos. Mas, eu acredito que tenha influenciado um pouco sim, porque eu gostava muito e eu passo por essa escola até hoje, não que ela exista, mas o prédio ainda tá lá e ela sempre traz recordações boas. (SIC) (Professor RC)

Eu acho que é a minha maior recordação da minha educação infantil. Foi aí que eu quis ser professor. Porque foi um espaço que para mim era muito diferente. Passava o dia inteiro sozinho com a minha avó e aí, entrei na escola. Era um lugar que eu tinha professora, tinha várias crianças e era uma coisa que eu não estava habituado. Eu não sei, eu olhava para a professora, era sensacional: “Eu vou ser assim também. Um dia eu chego lá.”. Eu tenho muitas lembranças da minha educação infantil. Foram anos bem interessantes. (SIC) (Professor K)

---

<sup>26</sup> Instituições sem o devido registro junto a órgãos governamentais. Na maioria das vezes essas instituições se instalam nas casas de seus “educadores” que, algumas vezes, não possuem a formação adequada para o exercício da função.

Sobre a presença masculina nessa etapa, os professores comentam que essa figura só aparece, isso é, quando aparece, no Ensino Fundamental 1, como professor de Educação Física, ou, mais tardiamente, no Ensino Fundamental 2, onde percebe-se licenciaturas mais específicas, conforme o estudo recente de Mesquita (2016) também demonstra. Outro aspecto da figura masculina é em ocupar outras funções fora da docência, reafirmando um determinado cenário e acontecimento exposto no início deste estudo:

Olha, eu tive um professor homem, mas era de educação física e isso foi no primeiro segmento do fundamental e, depois, no antigo ginásio, no ensino médio. Mas, assim, no primeiro segmento do fundamental, só tive um professor de educação física, um de informática. Na educação infantil, eu não tive nenhum, todas são mulheres. (SIC) (Professor B)

A figura do Homem ali era praticamente nula, só o cara da manutenção, mas era bem distante assim. (SIC) (Professor MV)

Quando se idealiza sobre o trabalho na educação e cuidado da primeira infância a figura masculina, em seu processo histórico, vem ocupando outros lugares, disciplinas e cargos, porém, ponderar sobre esses lugares e trajetórias faz parte de uma conjuntura maior, pois, conforme Louro (1992, p.64) explica: “(...) sabemos “ler” nos rituais de sociedades, antigos processos de masculinização ou feminização dos sujeitos e não somos capazes de perceber nos nossos rituais, nos meios de comunicação, nos atuais guetos profissionais ou escolares esses mesmos processos.”. Ou seja, entender a configuração atual é perceber a influência de determinados processos históricos, sociais, culturais e políticos.

Outro assunto de nossa investigação e, além disso, muito comentado pelos professores, conforme mostra no diagrama, é a formação docente. Moita (1995, p.115), explicando o percurso de formação profissional nas histórias de vida, esclarece que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Na Educação Infantil, como comentado anteriormente, a formação mínima exigida pelo poder público para o exercício docente é o Ensino Médio na Modalidade Normal, porém, os professores mostram um “leque” de diferentes formações. Dos 15 educadores entrevistados, apenas 4 têm a formação mínima

exigida pelo governo, 8 possuem o Curso Superior Completo em Pedagogia, 2 se formaram pelo curso “Pró-Infantil” oferecido pelo governo e 1 possui o Normal Superior pelo Instituto Pró-Saber. Esse último com a diplomação vinculada à Faculdade de Educação da PUC-Rio.

Com esse panorama não podemos pensar em uma formação única e homogênea dos docentes, independente do sexo, mas formações com focos e currículos distintos. Ressalta-se que são diferentes formações e categorizamos a partir da fala dos nossos educadores, ou seja, das formações que, para eles, tem mais importância em suas trajetórias e foram reverberadas nas entrevistas. Assim, notamos que alguns professores têm mais de uma formação, não só na área da Educação, porém as citadas foram as que mais tiveram foco e relevância nas falas dos educadores.

Kishimoto (2005) em seu estudo sobre a formação de professores da Educação Infantil comenta sobre a falta de especificidade de formação desses docentes, com diferentes perfis híbridos. Apesar de se tratar de um estudo que aborda somente o ensino superior, acreditamos que tal reflexão cabe também no contexto dos entrevistados, visto a diversidade de formações que eles possuem. Que formação é essa que os docentes da Educação Infantil estão tendo? Qual seu objetivo?

Notamos que muitos que cursaram o Ensino Médio Normal e o Ensino Superior em Pedagogia não tinham essas formações como suas principais escolhas, mas fatores, que vão além da formação e campo de trabalho, objetivaram suas entradas.

Não, não fiz normal e isso pesou, pesa bastante até mesmo na prática diária. Bom, na verdade, eu tava prestando vestibular para várias instituições públicas. Eu pensei em uma por número de vagas e pela concorrência. Na UFF, eu tentei História, que era a minha vontade. Na Rural (UFRRJ), tentei Física. Eu passei em Física na Rural, cheguei a entrar, mas por conta da greve desisti e persisti até mesmo porque eu gostei de Pedagogia na UERJ. (SIC) (Professor F)

Eu, antes de optar por Pedagogia, eu tentei fazer Letras na FEUC, mas sempre na área de educação. E, assim, por questões financeiras na época, eu não fiquei nem 1 ano, aí eu tive que trancar e foi quando eu voltei e comecei a fazer Pedagogia. (SIC) (Professor CA)

Então, quando teve a inscrição pra Ensino Médio, a minha irmã já estudava no CJK, o Júlia Kubitschek, Colégio Estadual Júlia Kubitschek,. Aí quando a minha mãe me inscreveu pra essa escola, eu fui chamado direto pra lá porque a minha irmã já estudava. Então eu fui puxado. Mas, eu não sabia que era uma escola normal. Quando eu entrei, eu só fui descobrir quando eu tava lá. Dentro do

primeiro ano que sabia que ia ter essa formação de professor, mas eu então, eu não tinha a menor vontade de ser professor. Mas era uma escola conceituada, naquela época, não sei, se ainda é hoje. (SIC) (Professor RC)

Tinha outros homens, a gente entrou com um único objetivo. Na época do ensino fundamental a gente entrou porque queria, sabia que lá tinha muita garota, a gente queria pegar todas as garotas. Esse era o único motivo que a gente entrou. Enfim entramos, ficamos e começamos a gostar daquilo que a gente tava vivendo lá dentro. (SIC) (Professor T)

Nesse processo de conhecer as formações dos professores, observamos que os que cursaram os cursos do Pró-Infantil e Pró-Saber entraram nessas formações por querer, por terem um objetivo, desejo e uma preocupação com o processo de formação docente. Adverte-se que esses 3 educadores, antes de se tornarem Professores de Educação Infantil, já exerciam a função de Agentes de Educação Infantil, ou seja, já cursaram os devidos cursos estando na prática, ao contrário dos outros professores entrevistados.

O caminho bastante natural porque quando você tá num trabalho, você começa a se interessar por ele, acha que ele pode te trazer satisfação, você pode dar uma contribuição pra sociedade com o seu trabalho. Você começa a querer se qualificar pra fazer aquilo da melhor maneira possível. Então, Pró-infantil já começou a dar um estalo na gente de querer aprender mais, pra poder trabalhar melhor. (SIC) (Professor FD)

Então, lá nessa creche mesmo, a diretora (da primeira escola que trabalhou depois da SuperVia), ela era fascinada pela metodologia do Pró-Saber, então ela fazia assim: “Se você vai ficar aqui, você não pode ficar aqui só com o normal, você tem que estudar, você tem que melhorar a sua vida pra passar num concurso.”. Então ,ela me apresentou o Pró-Saber, fui fazer um curso no Pró-Saber, gostei e fui convidado a fazer uma prova, um vestibular com várias pessoas, e acabei passando, não fui um dos primeiros, mas passei e lá no Pró-Saber acabei assim me apaixonando pelo diálogo. O Pró-Saber tem muito disso, a questão do diálogo professor, aluno, aluno, aluna, é muito legal mesmo, se você tivesse a oportunidade de ir até lá um dia. (SIC) (Professor R)

Um dado interessante é que o Professor R tem em sua formação o Curso Normal, o Pró-Saber e o a Faculdade de Pedagogia no Instituto de Educação, porém consideramos o Pró-Saber como sua principal formação, pois foi a que ele deu mais destaque e relevância durante sua entrevista, falando de diversos fatores positivos dessa formação em sua vida profissional e pessoal. A faculdade, conforme explicado pelo Professor R, foi apenas para aumentar a abrangência de atuação como professor, mas seu desejo pela Educação Infantil se mostrou mais forte.

Um dado relevante é que os professores que cursaram o Ensino Superior, em suas falas, mostram uma lacuna em suas formações quando o assunto é a sala de aula e a prática com as crianças.

Faculdade é só um começo pra quem quer se especializar em alguma dessas áreas, ter uma base pra começar a pesquisar e trilhar o seu caminho, mas não prepara a pessoa pra trabalhar em lugar nenhum. (SIC) (Professor FD)

Kishimoto (2005) comenta sobre tal contexto de “despreparação” para o exercício prático na Educação Infantil por parte das faculdades de Pedagogia, onde, segundo seu levantamento, apenas 10% da carga horária são voltadas para atividades práticas, mostrando assim um aspecto extremamente teórico dos cursos. Além da falta de integração com as unidades infantis. Para a autora:

(...) a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras, apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. (KISHIMOTO, 2005, p. 182)

Um caminho para mudança de realidade, segundo Kishimoto (2005), é que as faculdades deveriam dar mais atenção nas:

(...) concepções sobre criança e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam as crianças pequenas, de creches, ou as maiores, dos centros infantis. São concepções e práticas integradas, que possibilitam a compreensão da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se distinguem da abordagem de áreas disciplinares, que segmenta o conhecimento. Tais pedagogias devem prever, também, a formação do adulto e da criança. (KISHIMOTO, 2005, p.184)

Contribuindo para tal mudança, Kramer (2006) esclarece que o processo de formação desses professores é um desafio que exige a união de forças de diferentes instâncias do governo, ou seja, do poder municipal, estadual e federal. Essa ação conjunta vislumbraria as verdadeiras necessidades e lacunas da formação desses profissionais que atuam na Educação Infantil, assim como suas possibilidades, abrangendo tanto formação inicial como continuada.

Um ponto comum a todas as falas dos entrevistados sobre suas formações é a realidade de poucos homens nas salas de aula que eles transitaram. Assim, como a inexistência de disciplinas que abordem a presença masculina na Educação Infantil.

Acho que foi bem natural, acho que o estranhamento é mesmo eu lá na sala de aula, onde praticamente 95% da turma era mulher. Quando eu entrei, o total

foram cinco homens, 2 saíram e 3 permaneceram até o fim. Um até hoje é meu amigo, não trabalha no ramo e o outro tá tentando doutorado agora, tentando entrar no doutorado. (SIC) (Professor F)

Engraçado que essa coisa do gênero, ela começa pra mim quando eu entro pro curso normal em 1990, em Angra. Era uma época que era o seguinte, não é igual hoje que a gente entrava e acabou e tava certo você vai pro ensino médio, tinha prova igual vestibular e, se você não passasse na prova, você ficava sem escola. Eu e meus colegas, era eu e mais 4 colegas homens, a gente foi fazer inscrição na Metro de Angra. Angra só tinha dois cursos: ou era formação normal ou formação geral. Nós entramos na fila do normal. A moça pegou o jornal: “Olha aqui como professor ganha mal, eu jamais deixaria meu filho ser professor!”. Só que ela só falou isso pra gente, homens, para as meninas ela não falava nada, não falou. Ela dizia: “Porque a mãe de vocês não tem juízo, deixar vocês homens fazer normal.” e assim. Realmente, na época, na cidade, não tinha homem fazendo normal eram 3 escolas normais, não tinha, era só meninas, quando nós entramos no primeiro dia na sala de aula, a professora também a primeira coisa: “Vocês estão aqui de sacanagem?”, assim mesmo, “Vocês estão aqui de sacanagem né?” E a gente: “Hã?”. Então assim, essa coisa de estranhar no magistério ocorreu desde o começo. (SIC) (Professor M)

A minha turma do normal ela foi praticamente a mesma ao longo dos 3 anos e era a turma que tinha mais homens na escola. Eu comecei o normal com 11 rapazes na turma, depois tivemos 5 e no 3º ano foram 3 que se formaram. O curso normal tem um número de evasão muito grande, dos rapazes principalmente. Hoje com a mudança da maneira da matrícula tem aumentado muito o número de rapazes no primeiro ano do curso normal. Tem mudado até o perfil do curso normal, porque a matrícula, é uma matrícula online, e ela acaba alocando por proximidade. Então tem muitos rapazes que acabam indo para essas escolas porque moram próximos. E acabam depois evadindo porque não se identificam. (SIC) (Professor K)

Pereira (2013), em sua dissertação de Mestrado sobre os homens nos cursos de Pedagogia, apoiado nos estudos de Gatti e Barreto (2009), mostra que a média de mulheres nos cursos de Pedagogia é de 92,5%, enquanto homens ocupam apenas 7,5%. Gatti e Barreto (2009, p. 24) ilustram que:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª. a 4ª série com formação de nível superior.

Pereira (2013) elabora uma hipótese que, a nosso ver, se encaixa perfeitamente nas realidades dos nossos professores entrevistados. Independente do, a magistério ainda tipo de formação está bastante ligado ao feminino e também a uma posição de desprestígio, assim, os homens se distanciam de tal área, muitas vezes, buscando uma ascensão social e econômica que a profissão docente, na maioria das vezes, não pode oferecer.



Porém, uma fala de um dos nossos entrevistados mostra outra realidade sobre a presença de homens na Pedagogia, mas não tendo essa formação com o objetivo de ingresso no magistério:

A faculdade de Angra, ela tinha um contexto um pouco diferente de Niterói, no seguinte sentido que ela tinha um número masculino muito grande, mas não porque as pessoas queriam se tornar professores, porque elas queriam diploma de nível superior. O público muito grande masculino de funcionários da Petrobrás que queriam, pessoal na época já com 30, 40 anos, que queriam o diploma pra poder ter uma ascensão financeira dentro da Petrobrás. Então a UFF de Angra, na época, ela tinha um número muito grande de homens por conta disso, a faculdade não era uma coisa estranha, era comum e sabia-se que eles não iam ingressar no magistério, era só o diploma. (SIC) (Professor M)

Ainda falando sobre a formação, conforme já comentamos a falta espaço para o debate da figura masculina na Educação Infantil é um aspecto das diferentes formações dos nossos educadores. Percebemos, através das falas deles, a ausência de um preparo do corpo docente das diferentes instituições para dialogar e discutir sobre o lugar do homem na educação e cuidado da criança pequena.

A gente não se aprofunda em nada assim, você não vê um aprofundamento em relação ao gênero. Você vê assim: história da educação, então vai falar sobre a questão da educação, da questão do cuidado, então da mãe, da mulher, do cuidado com os filhos e coisas do tipo assim. Mas, na verdade, quando você vai falar, se alguém vai tratar da educação infantil, algo do tipo, vai falar sobre o homem na educação infantil, como você tá em atuação, você acaba sendo a pessoa pra falar daquilo, entendeu? Então, tipo assim, te convida pra você falar pra turma como é que é e tal. Todo mundo acha assim: “Ah, que legal professor homem e tal!”, até mesmo as pessoas que já estão na academia, professor. (SIC) (Professor AL)

As aulas, elas, as teorias são muito generalizantes. Assim, não pensa no cara que é homem que está na Educação Infantil e nem na mulher que tá lá. As teorias são dadas pra todo mundo de maneira igual. (SIC) (Professor FD)

Como queremos mais professores homens na Educação Infantil se esse não é um espaço debatido nas diferentes instancias de formação de professores? Essa é uma das principais questões que fica nesse processo de conhecer as formações desses professores, porém, devido às limitações da pesquisa e escrita da dissertação, não poderemos aprofundá-la ou problematizá-la mais.

É de bom grado assinalar que falamos sobre FormaçãoS, pois nossos professores entrevistados, além de terem diferentes formações para o exercício docente, eles possuem diferentes formações em suas vidas individuais. Assim, como o Professor R, já comentado anteriormente, alguns professores não se restringem a uma única formação. Exemplos, os Professores FD e AL, apesar de

terem cursado o Pró-Infantil, no momento das entrevistas, estavam cursando o Ensino Superior em Pedagogia, mesmo caminho que o Professor K estava trilhando, depois de concluir o Ensino Médio Normal. O Professor A e o Professor RC, além de terminarem o Ensino Superior, enveredaram por cursos de Pós-Graduação. Esses fatores mostram, a nosso ver, uma preocupação com suas formações, em se especializar e melhorar suas práticas para e com as crianças.

Outros professores, como o Professor D e Professor P, apesar de terem cursado o Ensino Médio Normal, fizeram as faculdades de História e Química, respectivamente. Apesar dessas formações, eles consideram a Educação Infantil como seu legítimo campo de trabalho e onde eles mais sentem preparados para lecionar.

Então, o curso normal eu tava numa dúvida, era oitava série antigamente, nono ano. Eu pensei porque eu tinha vocação, tinha pensado quando criança em advogado, aí em outras faculdades... Dentro das minhas opções e da minha realidade, não, não dá para ser médico, advogado é mais complicado e também pensei na estabilidade, apesar de professor não ganhar muito, tem muitas vagas. A gente pode fazer concurso, então eu me senti chamado para fazer magistério. Comecei, fiz aqui e tal. Gostei, me identifiquei com aquilo de dar aula, sou um cara que estudo, gosto de ler, então eu achava, vi que tinha condições de ser professor. Apesar de ter feito História, eu gosto mesmo é de ficar com os pequenos. (SIC) (Professor D)

Depois de debruçarmos sobre a infância e formação, outro aspecto foi descobrir o porquê ser professor e, principalmente, atuar na Educação Infantil. Gatti e Barreto (2009) esclarecem em seu estudo que 65,1% dos estudantes de Pedagogia escolhem o curso, pois almejam se tornar professor. Pensando na palavra “escolha”, Pincinato (2007), em seu trabalho sobre a trajetória dos docentes homens em São Paulo de 1950 a 1989, discorre que “(...) o ato de escolher uma profissão se constitui em um processo de decisões que passa por diversas etapas e que se encontra no centro das relações sociais, em meio a conflitos, disputas e poder” (PINCINATO, 2007, p. 33), ou seja, não é uma tomada de decisão aleatória, mas sim que sofre diferentes interferências na vida dos sujeitos.

Refletindo sobre esse aspecto, percebemos que alguns educadores que conhecemos no desenvolvimento desta pesquisa mostram que a formação foi uma das principais portas para a decisão de ser professor:

Bom, a formação que eu tive influenciou bastante, até mesmo porque a gente começa a enxergar por outro prisma e a partir daí influenciou e até serviu como

base norteadora para escolha da profissão. Desde cedo bombeiro e professor, só que não de educação infantil, mas sim professor de história. (SIC) (Professor F)

O que acontece, na verdade, quando eu decidi ser professor, eu decidi mesmo no Normal. Mas, na verdade, não foi nem pelo Normal que eu fiz, foi por uma professora de História que eu tive muito boa, o nome dela era Ambrosina. E aí eu já queria ser professor, porque eu estava no normal evidentemente, mas eu vi que eu tinha vocação para aquele lado de Humanas. Eu gostei muito daquela parte! (SIC) (Professor D)

Como eu te falei, Angra na época, a gente não tinha opção: ou fazia formação geral ou fazia formação de professores e aí na época eu e meus colegas, o nosso pensamento foi até mais pra questão de trabalho. Bom, o geral a gente não se forma em nada, formação de professores a gente já vai ter uma profissão. (SIC) (Professor M)

Além da formação, encontramos também a interferência de familiares, amigos ou algum professor que serviram como “espelho” para a escolha da profissão. Esse cenário vai ao encontro com o exposto por Monteiro (2014) e os achados com os professores homens de Campinas.

Na escolha, assim, nessa época, eu não vejo influência, eu vejo influência da minha família. Como eu havia te falado, sou a 3ª geração de uma família bem tradicional, onde os homens tem que ser militares e as mulheres tinham que ser professoras. Assim, a minha avó obrigou a minha mãe e as minhas 5 tias a fazer o normal. Sendo que duas tias minhas queria fazer o normal. Assim, as minhas duas tias mais novas, elas fizeram, na verdade, contabilidade, elas, quando saiam do normal, trocavam de roupa e faziam contabilidade. Minha vó achando que elas faziam o normal, mas elas não faziam. Minha mãe fez obrigada, por exemplo, minha mãe queria ter feito secretariado, mas a minha avó dizia que secretariado era coisa de mulher da vida, minha mãe tinha que fazer o normal. Eu acho que é porque a minha avó teve um sonho frustrado, porque minha avó era professora, só que meu avô nunca deixou ela exercer a profissão e a minha avó sempre falava: “Eu sou professora e ainda tenho curso de datilografia.”. Ela se vangloriava disso, porque ela além de ter o normal, ainda tinha datilografia. (SIC) (Professor B)

Embora eu gostasse de ensinar, eu ensinava aos meus sobrinhos que tavam sendo alfabetizados e eu gostava de ensinar, como eu gosto até hoje. Tinha uma prima que era professora e ela me estimulou por questões de emprego. (SIC) (Professor P)

Goodson (1995) em seu estudo sobre as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, nos auxilia a compreender a influência diferentes sujeitos e da formação para a escolha do magistério como profissão:

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa quanto jovem aluno. Relatam, muitas vezes, que: “foi esta a pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino”; “estava sentado na sala de aula, quando, pela primeira vez, decidi ser professor”. Em conclusão, tais pessoas fornecem um “modelo funcional” e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim,

possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino). (GOODSON, 1995, p. 72)

Porém, alguns, essa “escolha” não foi tão clara ou, podemos dizer, fácil, visto que sofreu interferência, a nosso ver, negativa pela associação da docência com a figura feminina e com a falta de prestígio que foi instaurado nesse percurso histórico, social e cultural.

Quando eu entrei no normal, minha mãe e meu pai não entendiam, não sabia o que significa, achavam que era uma escola normal. Até que foi levando, quando eles começaram a entender que era pra ser professor. “Mas, por quê?”, “Não! Vou sair de lá já empregado.”, “Então, pode ir, vai à vontade.”. Quando acabou o normal, eu quis ser professor, meu pai: “Não, por que tu não vira militar rapaz? Vira militar!”, não sei o quê. Eu falei: “Não, quero ser professor, não sei o quê.”. Até na própria igreja, na minha igreja, as pessoas falavam: “Não! Tu vai passar fome, tu quer ser professor.”. Mas, eu: “Não, vou ser professor porque eu quero ser professor.”. Eu acho que a educação tava em mim, eu gostava de ensinar, então foi por isso, mas a família não se opôs não, só quando eu entrei na faculdade, queriam que eu fosse militar, mas não, não fui militar não. Até tentei ser militar, mas não consegui. (SIC) (Professor T)

É... Meu pai nunca aceitou muito bem não. Meu pai, assim, hoje ele aceita, ele vê que estou realizado, feliz. Mas, na época ele via como uma profissão feminina, ele deixava isso bem claro, mas não se opunha a eu fazer o curso, a profissão não, mas ele sempre deixou claro. Minha mãe sempre me apoiou. (SIC) (Professor CA)

Para entender tal contexto, Louro (1997) explica que a escola tem como base o feminino, pois é um espaço marcado pela sua grande presença e também pelas ações de cuidado, vigilância e educação, elementos que, tradicionalmente, são marcas das mulheres. Esse aspecto corrobora com a explicação de Tambara (2002) sobre os processos de *feminização* e *feminilização* do magistério, já explicado. Louro (1997, p.88), ainda comentando o cenário educacional vinculado ao sexo feminino, explica que:

(...) os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes.

Mas ser professor de Educação Infantil? Conhecemos diferentes histórias e diferentes justificativas: de querer atuar nessa fase da Educação Básica, de atuar devido à estabilidade do serviço público, ou, até mesmo, pela facilidade de lidar

com as crianças menores. Porém, percebemos alguns receios dessa prática devido ao trabalho e a sua associação como a figura da mulher.

Uma das coisas, assim, que me chamou atenção na educação infantil é que eu tenho muita dificuldade com essa questão de lidar com o enfrentamento, que no ensino fundamental tá muito grande. Então, na educação infantil, pelo menos, a gente não tem esse tipo de problema, é mais tranquilo, então assim foi uma das coisas que me chamou atenção. (SIC) (Professor A)

Bom, acho que eu decidi na época que eu fiz o concurso e que eu vi que estava aprovado. Acho que além da formação, o maior motivador foi eu ter a carreira pública, estabilidade, acho que foi o maior motivador. (SIC) (Professor F)

Eu não queria a educação infantil por causa da resistência e tudo mais. E também por eu gostar de ensinar conteúdo, conteúdo assim... de Matemática. Eu tava na faculdade e abriu no jornal um concurso para a educação infantil no Rio e eu nunca quis de fato trabalhar na educação infantil, pelo fato de saber que são crianças pequenas, enfim, eu não teria muito jeito. Enfim achava que isso fosse mais para mulheres. Que eu não enquadraria nesse perfil, pelo fato de ser homem e por não querer. Porque eu não gostava muito desse mundo infantil, hoje já me acostumei com esse mundo infantil. Tinha a visão também de data comemorativa, de ter que enfeitar tudo, enfim, achava que era só isso. Só que quando eu vi o concurso eu queria ser funcionário público, ser professor, aí eu fiz o concurso, aí como eu consegui entrar, depois eu fiz outra para o fundamental, e consegui entrar. E hoje assim, eu prefiro a educação infantil do que o fundamental. (SIC) (Professor P)

A Educação Infantil foi a primeira coisa que apareceu para mim na vida. Eu decidi ser professor na educação infantil ainda. Aí, no normal, a primeira disciplina pedagógica que eu tive foi à disciplina de educação infantil. Os professores ainda mexem muito comigo. E eu tive uma professora muito incrível, eu falei: “Nossa! Eu tenho que falar como essa mulher fala.”. E aí no segundo ano que eu comecei a fazer estágio, o meu primeiro estágio foi na educação infantil. Então, parece até uma coisa de destino. (SIC) (Professor K)

Eu, talvez, fiquei na educação infantil assim por ter logo nos primeiro dias de... quando eu fui conhecer a creche, um aluno assim se apegou tanto a mim assim e, eu falou assim: “Tio te amo!”. Aquilo foi assim: “Caramba que bacana, sabe!”. Eu posso fazer, eu posso trazer umas coisas pra essas crianças, pra essa criança, que tá aqui sabe, talvez a necessidade assim de ela ver, de eu estar ali, de brincar com ela um pouquinho e nem tinha noção nenhuma do trabalho. (SIC) (Professor AL)

Monteiro (2014), explicando a escolha pela Educação Infantil por parte de professores homens, mostra que as justificativas podem ser divididas em uma escolha consciente e/ou inconsciente, o que, para nós, também se encaixa nas explicações dos nossos educadores.

Na primeira categoria, as justificativas eram o interesse pela profissão, a garantia de emprego, razões econômicas, influência da família e o desejo de continuar os estudos acadêmicos e, na segunda categoria, apareceram o fato de não conhecerem bem o campo de atuação, não obterem boa pontuação no exame de seleção para o curso de formação e serem nomeados pelos dirigentes de ensino

para um emprego em um campo de atuação diferente daquele para o qual foram formados. (MONTEIRO, 2014, p.65)

Percebemos que diferentes aspectos resultaram na docência da Educação Infantil, assim não conseguimos criar um ideário coletivo dessas justificativas. Porém, conforme também mostra a pesquisa de Monteiro (2014), nossos professores não utilizam ou se remetem as palavras “dom” e/ou “vocação” para explicar determinado ofício, ou seja, vão de encontro com uma visão e/ou predisposição naturalizada da escolha pelo ofício docente. Assim, percebemos que o “ser professor” é entendido como uma oportunidade de emprego, uma ocupação remunerada e, não apenas, “um ato de amor”, um dom.

Outra prerrogativa que obtivemos dessas falas sobre a opção pela docência da Educação Infantil, assim como aparece nas pesquisas de Monteiro (2014) e Mossburg (2004), essa última focada nas questões de equidade de gênero na esfera docente nos Estados Unidos, é que os homens não vislumbravam, na maioria das vezes, esse campo de atuação por ter raízes muito fortes no feminino. Porém, ao contrário dessas mesmas pesquisas citadas, nossos professores não demonstraram que suas escolhas sofreram uma intervenção maciça pela classe social que ocupavam, ou seja, não é por ser de uma classe econômica inferior que determinava a escolha pela docência.

## 6.2

### **Ser Professor de Educação Infantil: A Entrada e Vivências na Rede Carioca**

O processo de escrita deste trabalho perpassou, além das análises das falas dos sujeitos, um retorno e ressignificação das questões principais para o desenvolvimento da pesquisa e da dissertação. Nesse nicho, os fatores de entrada e permanência da Rede Municipal Carioca foram alguns dos nossos principais centros de interesses. Como trabalhamos com diferentes sujeitos de diferentes CREs, percebemos diferentes trajetórias, porém entendemos que eles constituem uma história maior, uma história da Educação Infantil na Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro.

Já terminando o Ensino Médio, que foi formação geral, que é o antigo científico, fui trabalhar numa creche, mas na época assim, era época da SMDS, Secretaria do Desenvolvimento Social. Então, eu entrei lá como ASG (Auxiliar de Serviços Gerais). Na época eu tinha que tomar conta da creche. Eu entrei na vaga para poder, como ASG, limpar a creche. Olha só a história, meu turno era à noite, eu tinha que chegar a noite, dormir naquele estabelecimento para poder tomar conta

e limpar. Só que assim, é... foi em 1997 quando eu entrei, e entrei ali mas assim, meio que eu sempre fui assim, pequeno, franzino. Então, eu tinha medo de ficar ali, mas, eu precisava do emprego. Era contrato, assinava a carteira, mas era contrato. Era ONG, não é?! Eu tomava conta e limpava, mas assim, não demorou muitos meses, eu consegui a vaga para de manhã para limpar, no caso, aquela instituição pela manhã. Eu lembro que eu estava de manhã, eu tinha contato com as crianças, as crianças já estavam na creche. Eu lembro que um dia, eu limpando o refeitório usei brincar com uma criança, cantar uma música, dos polegares, dos dedos. Aí as crianças pararam e começaram a brincar, é uma coisa do instinto mesmo e eu não sabia que alguém estava me observando e uma, chamava recreadora, não tinha o PEI. A recreadora da ONG, ela foi, por algum motivo, ela foi mandada embora, foi demitida. Como eles viram que eu brinquei com a criança, viram que eu tinha jeito. Perguntaram-me se eu queria brincar ali. Não brincar, desculpa. Se eu não queria ser recreador, aí eu disse que sim. Eles me pediram para ir na Secretaria, no caso, Coordenadoria Regional, aqui no bairro X, e eu fiz uma redação, fiz uma provinha, o que eu via, o que é que eu tinha visão do que era criança, de educação, aí eu fiz essa prova e passei. Sem ter formação! Eu tinha o Ensino Médio, o antigo segundo grau, mas de formação geral, sem ter formação. Na época poderia entrar. Eu entrei e já comecei a assumir uma turma e me sai bem. Só que aí, nessas mudanças de secretaria, ainda era Desenvolvimento Social, entrou uma diretora, mudou a direção. Entrou uma diretora, aí ela foi fazer Pedagogia.. Ela foi: "Vamos fazer Pedagogia? Tem desconto mesmo você não sendo funcionário da secretaria, mas por fazer parte da ONG." Aí isso me empolgou e fui fazer Pedagogia na Estácio, no campus de Santa Cruz, e assim, fui gostando cada vez mais. E aí, tá... Fiquei de 1997 a 2007 como recreador. Quando foi em 2008 eu, é... 2007/2008 prestei concurso para Agente Auxiliar de Creche e passei também, e no caso, mudei de creche. Precisei mudar de bairro. Mas fiquei 3 anos, de 2008 a 2010, por aí... 2010 fiz concurso para PEI e aí passei então a trajetória... (SIC) (Professor CA)

Notamos, nesse contexto, as mudanças ocorridas na própria rede educacional carioca, mas também o tipo de atendimento oferecido às crianças, no caso o assistencialismo, além das concepções de profissionais para atuação na área. Outro fato observado foi a presença masculina nas salas da educação dos pequenos, visto que não é um fator novo, mas sim uma presença resignificada, que, mesmo sendo minoria, vem ocupando diferentes espaços no cotidiano das crianças.

Uma constatação que tivemos durante nossas entrevistas é que muitos dos professores tiveram, de fato, o contato com a docência da Educação Infantil quando entram na Rede Carioca, mesmo, algumas vezes, já atuando em outras etapas da Educação Básica ou funções e instituições diferentes.

Foi uma adaptação, porque no início eu não tinha experiência nenhuma com Educação Infantil. Então, assim, até então eu só tinha trabalhado no primeiro segmento do ensino fundamental né. Então é tudo novo, é tudo diferente. Uma das maiores dificuldades que eu tinha foi entender essa questão de cuidar e educar em níveis sociais. Confesso que no início eu achava que o PEI faria o pedagógico e existem as agentes pra fazer... só que depois assim, embora a gente tivesse estudado isso na graduação, foi difícil entender isso. (SIC) (Professor A)

Quando eu entrei, caí de para quedas, porque fazia muito tempo que eu não lidava com Educação Infantil. Eu tava muito perdido do que eu faria, de como eu iria lidar com os alunos, eu fiquei meio avoado, mas tinha uma diretora muito legal que ela me ajudou bastante. Mas num primeiro momento, a turma deu, a turma me assustou um pouco, lidar com as crianças, fazia muito tempo que eu não sentava com os alunos na roda, por exemplo, então esse início foi difícil. (SIC) (Professor RC)

Hoje eu vejo, foi a confirmação de que eu tinha talento para aquilo. Eu tive medo, não vou mentir, que agora eu não sou mais auxiliar, agora comigo o negócio, cabe a mim, quando eu cheguei na sala fiquei com medo de não dar conta, mas eu dei conta e até hoje estou lá, graças a Deus. (SIC) (Professor D)

Refletindo sobre os aspectos da entrada desses educadores, o estudo de Huberman (1995), sobre o Ciclo de Vida Profissional dos Professores, nos auxilia a compreender tais contextos esboçados pelos entrevistados. De acordo com o pesquisador, a entrada na carreira do magistério, apesar de ter diferentes caminhos e motivações, possui fatores homogêneos, como os aspectos de “sobrevivência” e de “descoberta”. Segundo o autor:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimento, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distante, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (p.39)

A “descoberta”, para Huberman (1995), se refere ao entusiasmo e a questão de pertencimento a uma classe e as responsabilidades que estão atreladas ao contexto do magistério. Porém, o autor adverte que, através de suas pesquisas empíricas, os dois fatores são vividos e experienciados em paralelo e que a “descoberta” é que sustenta a “sobrevivência”.

Um dos momentos da prática que mais me encanta é o momento da contação de história. Eu adoro contar história! Eu percebo, assim, a forma como eles agem na contação de história, como a gente vai influenciando de uma certa forma, através da contação de história, através das atividades de dramatização. Então, assim, é uma coisa que me chama muita atenção, então todo o meu planejamento é voltado pra essa questão da história assim, gosto da literatura, enfim... (SIC – Professor J)

Hoje eu tô sempre aprendendo, estou buscando aprender, cada dia. Não é coisinha que eu falo pra ficar bonitinho não, mas quando eu chego lá eu aprendo com aquelas crianças. Na demonstração de carinho deles, num ato legal que eu vejo entre dois ali, me ensina, eu não estou só passando conteúdo pra eles ali, então eu me identifico como alguém que está sempre aprendendo, tá crescendo, tá



crescendo, tá sempre evoluindo a cada dia isso eu tô crescendo para ser um profissional melhor. (SIC – Professor D)

Por ser um território socialmente construído vinculado ao feminino, percebemos que a entrada dos professores homens, na maioria das vezes, foi vivida com estranhamento por parte dos diferentes componentes da comunidade escolar.

Exatamente e assim, quando eu entrei todo mundo: “Ah é homem, não vai saber lidar, não vamos colocar ele no berçário porque no berçário não precisa ter essa questão do ensino, é só cuidar, parte pedagógica.”. Então assim, eu fui colocado no berçário e foi a melhor experiência que eu tive, umas das melhores, porque assim eu levava pandeiro, até hoje eu não sei tocar pandeiro, mas eu levo pandeiro, tenho um ritmo próprio e assim, foi algo que as pessoas olhavam e falavam assim: “Ué! Ele não está esquentando com o chororô da...” (SIC) (Professor R)

Na Educação Infantil, começa da seguinte forma, eu chego na CRE, tomando posse, e falam isso: “Vamos lhe mandar para uma escola que aceita meninos!”. Como ninguém queria ir para lá, mandavam todos os homens para lá. Na verdade, de professor só tinha eu, os outros eram Agentes de Educação Infantil. Chegamos eu e mais três professoras, foi naquela leva que os PEIs foram chegando. Eu fui o único chamado na sala da direção para perguntar se eu sabia trabalhar com educação infantil. Então chegaram três professoras junto comigo, só me chamam e sentam comigo uma adjunta e a diretora: “Tudo bem? Prazer, eu sou fulana, eu sou ciclana. A gente quer saber, se você tem experiência com Educação Infantil?”. “Não.” “Mas como você vai fazer?”. “Não sei, vou descobrir, igual todo mundo que está entrando tá fazendo.”. Só que eu fui o único chamado, ainda perguntei para as outras meninas: “Olha só meninas, vocês foram chamadas?”, “Não”. E assim de dez em dez minutos tinha alguém na minha porta. Era maternal 2. De dez em dez minutos tinha alguém na minha porta e qualquer coisa que acontecia de errado, me chamavam lá: “Mas Professor olha só, aconteceu isso, isso e isso, mas você fez concurso para Educação Infantil, você tem que saber”. Aí eu: “Não, não tenho que saber, eu tô aprendendo.”. Eu trabalhava com alunos maiores, então assim, primeiro ano foi muito tenso nesse sentido, eu era vigiado a cada segundo e como eu entrei no final do ano com relação aos pais foi uma coisa que eu entrei no turno da tarde, então teve um estranhamento mais nem tanto, no ano seguinte já houve um estranhamento maior. Nessa escola fiquei um ano e meio, aí eu sai dela e fui para uma outra escola em Padre Miguel, creche também. Foi a mesma coisa, a diretora entrou: “Olha só, você não vai dar banho. Eu não quero que você de banho”. Aí eu: “Tá”. As meninas da sala ficaram pra morrer comigo porque o trabalho sobrecarregou para elas, eu falei: “Gente, eu não tenho nada a ver com isso, resolvam.”. Só que aí o que aconteceu, conforme a coisa foi rolando, a demanda foi crescendo, fez aquela mudança na carga horária dos agentes e tal, aí acabou que 3, 4 meses depois eu passei a fazer o trabalho normal. No ano seguinte a mesma coisa porque eu pegava geralmente turma de dois anos, aí ia fazer entrevista, as mães estranhavam no começo, queriam tirar, ficavam vigiando, tinha uma que ficava andando em volta da creche o tempo todo. Aí teve um dia que eu quase apanhei na creche porque a sala, essa creche é muito grande, então eu estava numa mesa botando a cadeira para o garoto sentar e tinha um outro mordendo no final da sala. Sabe assim quando você vai no reflexo “Fulano!”. Aí eu dei aquela fala mais alta, a mãe tava na grade, deu a volta, isso quase na hora da saída e começou a falar que eu estava

empurrando uma cadeira e tava gritando com outro no fundo da sala e aí criou-se. Tinha uma agente na sala. Criou-se um furdunço, eu não sabia. Foram na diretora, falaram que iam me bater, fizeram um barraco. A diretora ali mesmo né, tal, deu a saída e eu entreguei as crianças e no dia seguinte que ela me contou. Ela falou: "O que aconteceu na sala ontem?". Eu: "Nada". Fulana, que era agente, "O que aconteceu na sala ontem?", "Nada", "Não porque teve isso e tal, inclusive queriam te bater". Eu falei: "Olha, o que aconteceu foi isso. Tinha um fulaninho que estava batendo e mordendo no outro, eu tava muito longe e a outra menina também tava longe e eu falei realmente mais alto, mas assim", "Não porque falaram que você empurrou o outro na cadeira.", "Não. Eu tava puxando a cadeira." Só que como lá é uma meia parede, da rua a mãe só tinha a visão da minha cintura para cima, ela não tinha a visão do que aconteceu. Não, ela não viu que estava acontecendo, ela só viu eu puxando a cadeira e falando alto com outro menino no fundo, então ela já deduziu ali que tava criando uma situação de maus tratos, então assim sempre foi desde que eu entrei essa questão de estar sendo vigiado. (SIC) (Professor M)

Essa duas situações mostram também como muitos profissionais estão enganados quando subestimam o trabalho dos docentes masculinos. Sayão (2005) mostra, baseado em seus estudos sobre a profissão docente masculina, que estes casos onde os homens são desdenhados simplesmente pelo sexo acontecem corriqueiramente. A autora destaca que as adjetivações de homens e mulheres são diferenciadas, enquanto as mulheres são as “cuidadoras”, os homens são os “provedores”, o que talvez justificasse o fracasso dos homens nessa etapa da Educação, além das mulheres “desde a infância aprendem como cuidar”. Sayão (2005) continua sua explicação mostrando que:

(...) o caso dos professores homens, essa concepção apontava que o cuidado e a maternagem não poderiam ser “aprendidos”. Eram capacidades inatas, o que enfatizava o desconhecimento ou a negação de que toda e qualquer aprendizagem é socialmente construída ratificando, por essa via, a concepção essencialista sublinhada neste texto. Se bem que não tenham experimentado situações de cuidado, os homens poderiam aprender – e de fato aprendem – sobre os cuidados infantis e, talvez, desde que as mulheres próximas tenham disposição para deixá-los aprender (Sayão, 2005, p. 177).

Todos os professores homem passaram por dificuldades devido ao gênero na Educação Infantil. Isso é uma afirmação que não podemos fazer, pois não podemos generalizar essas dificuldades na carreira docente desses homens, visto que suas realidades são distintas. Muitos estudos mostram um desencadeamento e até uma generalização de diferentes situações envolvendo os professores homens na Educação Infantil com teor negativo, ou seja, como forma de denúncia. Verificamos, em nossa pesquisa, que dos 15 professores que conhecemos, 4 deles afirmam que não vivenciaram situações de desprestígio devido ao sexo e o gênero masculino, dentre eles os Professores F e CA. Eles mostram que o cuidado da

gestão da escola fez com que eles não se sentissem e/ou sofressem pressões em seu fazer educacional.

Primeiro a preocupação da gestão, que isso é muito importante, escolher uma turma pensando realmente que tem alguém, pelo menos, para poder olhar e evitar qualquer tipo de preconceito dos pais. A gestão sempre esteve ali, sempre alinhou, sempre perguntou, qualquer tipo de problema ela primeiro sempre perguntava o que a gente achava, como poderia ser resolvido e sempre trouxe para discussão, deliberação. Eu acho que, se tem, vamos dizer, preocupação da gestão, participação, ela vai procurar saber tudo antes de evitar qualquer tipo de questionamento, dúvida. (SIC) (Professor F)

Então eu vou para (nome de um EDI). E, quando eu cheguei lá, a primeira coisa que a diretora falou foi assim: "Eu não tenho problema nenhum com homem. Você é muito bem vindo aqui. Você pode ir lá na falar com o Fulano que você, se quiser ficar aqui, vai ser bem aceito, bem acolhido." Então assim, de novo o papel decisivo da gestão, então me senti acolhido, agora como PEI, sendo do sexo masculino para trabalhar ali. Então eu, é... optei por ficar ali e tenho feito a minha trajetória. (SIC) (Professor CA)

Porém, com diferentes situações, não podemos criar um padrão ou até mesmo uma cunho de denúncia que é enunciado pelos professores como algo comum. Alguns estudos, como já mostramos, relatam sobre diferentes situações que essa classe de docente passa em sua trajetória e na entrada para o exercício do magistério, porém queremos olhar pela ótica de como essas diferentes situações, vividas ou não, são refletidas e projetadas em suas vidas, tanto pessoais quanto profissionais. Conforme o Professor B pondera:

Olha, foi uma trajetória assim que, no início, foi bem assustadora. Eu me lembro de, muitas vezes, chegar em casa chorando e falar: "Eu não quero voltar para aquele lugar!". Assim, por vários motivos, por questão de relacionamento interpessoal, por sempre atribuírem essa questão do meu gênero, de questionarem a minha prática pedagógica. "Gente, eu não quero estar aqui!". Eu fui amadurecendo e aprendendo a lidar com essas situações, porque as pessoas também foram me conhecendo e vendo que não, ele consegue fazer que as crianças desenvolvam. Então, a metodologia que ele está usando dá certo, os questionamentos foram diminuindo. Então, eu me vejo assim como um professor que, na verdade, que, muitas vezes, eu vou na contramão das coisas, das situações, porque, às vezes, eu tenho um caminho pra seguir. Por exemplo, minhas turmas sempre eram vistas como as mais bagunceiras, só que para mim não era bagunceiro, gente. (SIC) (Professor B)

É nessa linha de reflexão que caminhamos sobre as trajetórias desses docentes. Sabemos que as questões de masculinidade e de gênero estão integradas em seus cotidianos, de forma positiva ou negativa, porém como eles se apropriam delas e resignificam seu fazer, sua prática docente e, acima de tudo, constroem suas identidades que, a nosso ver, é mais valioso. Assim, num processo de reflexão desses aspectos, que abordaremos como é vivida essa masculinidade em

“confronto” com a Educação Infantil, observando as diferentes vivências e situações.

### 6.3

#### **Ser um homem feminino? : Falas sobre e da masculinidade e suas experiências**

As questões envolvendo a masculinidade percorreram grande parte das entrevistas com os educadores, mas não somente como um relato de acontecimentos e/ou denúncias, mas trazendo diferentes reflexões sobre o papel do homem na docência masculina, principalmente na sua ação e prática na Educação Infantil.

Um dos aspectos que percebemos é a figura de um “homem exótico”, ou seja, esse que ocupa um espaço que “não” pertencente a ele, devido ao seu sexo e gênero, e que, conseqüentemente, causa um estranhamento em seu entorno. A docência é um desses principais espaços de “questionamento”, mas podemos ilustrar outros nos quais a presença feminina é a majoritária, como a enfermagem. Esses espaços não possuem só uma associação com o feminino, mas também com o ato de “cuidar”. Notamos que o ato de estranhar essas personas não é só um ato externo, ou melhor, do olhar do outro, mas também interno, de se questionar em determinada posição e lugar.

É. Tinha um professor no fundamental 2, que não era o meu professor. Ele dava aula para outra turma, eu lembro e a gente achava aquilo: “Nossa!!! Tem um homem na escola!” Eu nunca fui aluno dele, mas a gente via aquilo até como algo exótico assim né, tem um homem dando aula. (SIC) (Professor D)

Então, a primeira barreira tava em mim mesmo, tanto que eu já contei aqui que quando eu fui informado dessa prova por uma amiga, que ela falou “Ah, vai lá trabalhar com criança!”, eu mesmo já me questionei, “pô, mas eu homem, trabalhar com criança, trocar fralda, dar banho?”. Essa barreira é social, não tem jeito, todo mundo acha que cuidar de criança é uma função materna, é a mulher que faz isso. Então eu já cheguei na creche com esse bloqueio sabe de “Pô o quê que será que vão pensar, eu sou homem, um monte de mulher”. Mas, em relação aos pais assim, não tive muito problema com isso não, era mais uma questão minha que aos poucos foi se dissolvendo assim. (SIC) (Professor FD)

Não é que haja disputa, mas assim, nesse início era uma profissão, é assim, dito como uma profissão feminina, mas assim, eu me saí bem, eu consegui me inserir no meio, ser inserido pela gestão e assim, mostrar o tempo todo para mim mesmo e também talvez para quem pensasse: “Aí, ele é homem, será que consegue?”. E eu consegui me desenvolver, conseguir contar histórias, consegui dramatizar, eu consegui é, construir uma história com as crianças tão bem quanto elas. (SIC) (Professor CA)

Então era só eu, de imediato eu tive uma certa, aquela coisa todo mundo ti olha de um jeito, que até você começa refletir, “Pô será que realmente eu tô num ambiente fora do que eu deveria estar?” Tu começa a refletir, sempre no início, mas depois também quando a coisa se naturaliza, aí acabou. (SIC) (Professor MV)

Estando numa profissão onde a predominância é de mulheres, tanto em números quanto em voz, percebermos que esses docentes quebram o aspecto de masculinidade hegemônica, explicada por Connell (1995), porém, ponderamos que eles não se configuram também como masculinidade de subordinação ou marginalizada. Acreditamos que eles vivam suas masculinidades de forma subjetiva e pessoal, ou seja, de uma forma individual onde permitem diferentes aspectos das diferentes visões de masculinidade em seu cotidiano. Sim, um “homem exótico”!

A gente fabricar uma imagem, fabricação de um perfil, né? Quando você vê, vem uma pessoa que não tem nada a ver com aquele perfil que você imaginava. (SIC) (Professor MV)

Apesar de ter um contexto social, observamos que a associação com o feminino é uma adjetivação na qual os educadores não internalizam e/ou aceitam em sua prática, ou seja, eles não tendem a “feminilizar-se”. Esse aspecto vai de encontro com o defendido por Ávila (2002) e Costa (1995) que afirmam, através de suas pesquisas, que os homens que trabalham em ambientes com imensa maioria de mulheres, como escolas e creches, tendem a “feminizar-se”. Notamos que as práticas da Educação Infantil, principalmente as vinculadas ao cuidado e bem-estar, são vistas por nossos professores como próprias do ser humano, ou seja, são “assexuais”, apesar de o contexto social mostrar outra coisa.

A associação que você faz do magistério, principalmente Educação Infantil à maternidade, esse tipo de relação que é estabelecido historicamente e que ainda hoje a gente tenha legislação e documentos que tenha um indicativo oposto, isso ainda permanece na cabeça das pessoas de tal maneira que é difícil ainda hoje você tirar, tirar isso né. Isso assim, no início eu tinha um pouco de dificuldade de lidar. Quando eu terminei a minha faculdade, como eu te falei que a minha monografia tinha a ver com esse tipo de questão de gênero, então eu comecei a pesquisar muito sobre essa questão de prática de afetividade, aí você percebe que afetividade socialmente já é uma coisa que a gente atribui ao sexo feminino. Então nada mais natural do que, então criança precisa de afetividade, criança maternidade ou prática de maternagem, como eu lembro que eu li em alguns autores. Então essa prática quem é que tem as qualificações a mulher, a mulher é pra isso, então eu acho que isso é natural e fica, se você percebe até dentro, vamos dizer. Já tive a oportunidade de trabalhar eu e mais uma auxiliar como, numa creche, às vezes, a coisa caminha pra ela assumir, naturalmente, é interessante isso, não vou usar o termo naturalmente porque eu não acredito que seja naturalmente, mas assim acho que a palavra naturalmente, mas algo que

espontaneamente, porque isso já está enraizado na tua, na nossa cabeça. (SIC) (Professor MV)

Você convive, você sabe do que eu estou falando, “Homem dar banho ou não dar banho?”, até hoje tem isso. Homem faz isso ou não faz aquilo? Foi bem complicado, passei os perrengues, mas eu consegui cair numa turma legal que me ajudou e eu consegui encontrar meu ritmo. Mas demorei um pouquinho porque, onde eu estava, a primeira creche que eu trabalhei, primeira não, a segunda, fiquei um período quando eu entrei para ser treinado e depois eu fui lotado em uma, não tinha só eu de homem, tinha mais três ou quatro, então cada turma tinha um homem, era uma exceção essa creche e até o L, o L trabalhou lá também no EDI W. A gente passava uma situação muito complicada, porque o pessoal tinha medo de deixar a gente fazer alguma coisa, de brincar com as crianças, de levar pro banho, de ajudar, de trocar a roupa, de trocar a fralda, pode, não pode, mas com o tempo isso foi sendo vencido. A gente, quer saber, vamos fazer porque ficar dando confiança pra isso, a gente não vai fazer nada. (SIC) (Professor D)

A questão do “maternar” é percebida como algo bastante latente quando pensando nas práticas da Educação Infantil e que causa reflexões nos professores homens. Maternar/cuidar é somente uma prática feminina ou é uma prática humana? Respondendo a tal questionamento, Badinter (1985, p.17) mostra que esse sentimento, “o materno”, está em qualquer pessoa, ou seja, “qualquer pessoa que não é a mãe (o pai, a ama etc.) pode ‘maternar’ uma criança.”. Assim, o maternar também se configura como uma prática da masculinidade.

Conforme já comentamos, nossos professores vivem a especificidade de suas masculinidades, mas percebemos que eles entendem os fatores externos e de um ideário social e cultural que foi construído sobre suas imagens. Percebemos que, ao mesmo tempo que vivem suas funções como docentes de crianças pequenas, seu lado masculino diferenciado, eles não negam que existam diferentes visões sobre ser homem.

O homem na creche, ele traz novidade, ele é novidade. Ele é tão afetivo quanto ela, sabe? Ele brinca, ele é forte. Eu pego, às vezes, um e boto lá em cima, assim no meu braço, “Assim, você é forte!” e, mas assim, mas também por uma questão assim de equilíbrio né. Figura do homem, figura da mulher, ou seja, uma sociedade ali dentro, que o homem pode conversar, que o homem pode brincar, que pode contar história, que pode brincar de faz de conta, pode ser mãe, pode ser pai, pode fantasiar-se, pode propor um monte de coisas, sabe? Que pode ser aceito pelo pai, pela mãe, enfim. (SIC) (Professor G)

Não é porque você é professor homem que você não vai ajudar a tirar um lixo, trocar uma lâmpada, subir uma caixa pesada, se você pode fazer aquilo, pode ajudar de alguma forma, faça. (SIC) (Professor FD)

Trocar gás, trocar tela da janela, apertar parafuso, ser a figura punitiva, “Vou te colocar na sala do tio M!”, “Tio M está chegando aqui!”, “Vou chamar tio M!”, carregar peso em festa, sempre entendeu, isso daí é fato. (SIC) (Professor M)

Uma observação que deve ser realizada, é que durante a entrevista e na elaboração das suas questões não tocamos ou mencionamos a palavra “preconceito”, pois ela pode ser interpretada de diferentes formas, ou seja, a subjetividade por trás desse conceito é bem grande. Porém, notamos algumas mudanças e até sinônimos que foram usados pelos nossos educadores, tais como: paradigma, resistência, entre outros. Seria uma forma velada de falar de um preconceito? Seria um jeito mais brando de tocar num assunto delicado?

Apesar de uma parcela pequena não ter vivido situações desgastantes, como já comentamos, notamos que a maioria dos professores entrevistados, em algum momento, citou algum acontecimento vivido. Observamos que as pressões vinham de diferentes meios e com diferentes justificativas. A direção da escola, os demais professores, os Agentes de Educação Infantil e as famílias são as principais figuras “opressoras” nessas experiências.

Meu primeiro “back”: Aline (nome fictício da diretora) na sala. (Aline, deixa eu falar mais perto porque...), ela era diretora sozinha, não tinha adjunta e ela conseguiu a direção por umas situações. Ela tinha junto com ela na escola a mãe dela, trabalhava nessa sala aqui, a mãe dela. Quando eu entrei na sala dela, nesse dia, pra me apresentar com a minha carta de apresentação, tava ela e a mãe dela, aí a mãe olhou pra mim e falou assim: “Quê que você quer aqui?”. Eu falei assim: “Eu vim ser professor, aqui tá a minha carta!”, tremendo, “Aqui tá a minha carta de apresentação!”. A Aline olhou, não falou uma palavra, a diretora, mas a mãe falou tudo que ela queria falar: “Olha só você é maluco? Você tá fazendo o que aqui? Você é homem, a comunidade não vai te aceitar, a comunidade vai te mandar embora, eles vão te... ó pode acontecer até o pior com você.”. Aí eu falei: “Sério?”. Ela: “Sério, sai fora, poxa vocês são malucos, o quê que vocês querem da vida? Rapaz, vai escolhendo essas coisas assim...”. A velha, a senhora falando isso pra mim, a mãe dela: “O quê que você pensa da vida, ainda vai tirar a dupla da nossa amiga.”. Eu falei: “Olha, não era a minha intenção isso.”. Ela: “Olha só a situação difícil. Aline pode ligar pra outra escola e ver se alguém aceita ele. Pode ligar pra outra escola aí pra ver se alguém aceita ele.”. A diretora pegou o telefone e começou a ligar pras outras escolas. (SIC) (Professor T)

Então, eu não sofri muito preconceito por família, mas eu sofri preconceito de outros funcionários. Então, tipo assim eu tinha funcionários que, às vezes, se eu pegasse uma criança para pegar pra dormir e tivesse uma criança no meu colo, do meu lado e tal, se fosse uma menina, as pessoas já chegaram a falar na direção que eu tava com uma criança no colo, tava no peito, a criança no peito, colocando pra dormir e as pessoas achavam aí que isso eu não deveria fazer por ser homem. (SIC) (Professor AL)

Eu tive uma situação no ano passado, que chegou mamãe que não queria que a filha dela ficasse na minha sala porque era um homem, eu não tinha feito nada com ela, sempre fui tranquilo com as crianças, mas ela não gostava de um homem na sala, aí ela falou: "Ou ele sai ou saia minha filha", saiu a filha dela, a diretora falou: "Infelizmente, eu respeito, a senhora não é obrigada a tirar, mas eu não posso tirar o professor, se a senhora quiser deixar".(SIC) (Professor D)

Algumas falas mostram vivências não explícitas, mas escondidas, olhares, desconfianças. Percebemos que a questão do cuidar e educar, nas notícias vinculadas à mídia e até mesmo à capacidade dos docentes é questionada.

Eu acho que sim, por eu ser homem, eles (a equipe) sempre tentam me sugerir uma atividade, ou sempre tentam sugerir uma maneira que eu tenho que trabalhar. Eu não vejo isso acontecer nas outras salas, eu vejo particularmente, “Como é você tá trabalhando isso? Como é que você tá fazendo isso?” É sempre o questionamento de como eu tô desenvolvendo o meu trabalho e eu tenho certeza que é porque eu sou homem. A diretora da escola que eu entrei, ela ia muito à sala pra saber como é que eu tava. (SIC) (Professor RC).

Estranhamento do homem lá não teve, mas tinha o estranhamento, assim, eu poderia ser homem na educação infantil, mas desde que eu fique dentro dos moldes que foi criado pra ser professor. Então, tinham questionamentos do tipo minha letra era questionada, porque não era do tipo professor, é, os meus murais eram questionados. Então, assim, eu vim de uma prática que era coisa da produção da criança mesmo, da mão da criança, da estética da criança. Então, isso causava estranhamento no início, então, até eu alcançar esse espaço de mostrar, não aprovar, que a minha metodologia de trabalho não dependia do meu gênero. Então, assim, por eu ter uma metodologia um pouco diferente do que estavam acostumados a trabalhar, isso caía na conta do gênero. As pessoas não falavam claramente, mas deixavam bem claros que eu não era caprichoso com os meus murais, porque eu sou homem, a minha letra não é típica de professor porque eu sou homem. “Ah, você tem que melhorar essa letra, porque a letra do registro tem que ser uma letra...”. Dá pra entender. Não vou colocar um garrancho. Mas, com o tempo, eu consegui mostrar que não era isso, que era meu caminho de trabalho e que as crianças aprendiam, então, com o tempo eu consegui ir desconstruindo. (SIC) (Professor B)

Se adaptavam porque partiam do princípio desse estranhamento inicial. Então no início, não são todas as pessoas, mas você sente, por exemplo, algumas pessoas que ficavam meio cabreiras quando você ia levar uma criança ao banheiro, você sente. Isso aí ninguém nunca me falou isso, mas você consegue sentir, você consegue perceber e, mas com o tempo isso some, então aquilo você vira mesmo uma parte daquilo ali e não tem mais isso. (SIC) (Professor MV)

Buscando compreender determinadas conjecturas, entendemos que estamos vivendo numa sociedade na qual os papéis de homens e mulheres são desiguais e a escola é um reflexo e um meio de reprodução desses mesmos paradigmas. Louro (2002) salienta que as diferentes instituições e as práticas sociais são desenvolvidas e constituídas a partir das representações de gênero. Assim, esses meios não somente “produzem” como os sujeitos são, mas como devem ser num imaginário social, cultural e histórico. Ponderando sobre esses diferentes papéis, Sayão (2005) explica que:

É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este



tipo de trabalho. No entanto, além de nossas crenças mais comuns e, muitas vezes pré-concebidas, o que sabemos sobre como atuam professores em creches? (SAYÃO, 2005, p. 273)

Pensando nessa pergunta, focalizamos um tempo das entrevistas nas relações dos nossos professores com as crianças. Percebemos que, muitas vezes, por serem homens, as pessoas constroem uma imagem e relação desses professores, conforme o Professor RC cita em sua entrevista, de ditador e de cruel, ou seja, uma imagem negativa. Notamos que tais imagens convergem como a imagem citada por Sayão (2005) e também de uma masculinidade hegemônica, conforme Connell (1995) detalha. Mas, apesar desses estereótipos criados, nossos educadores relatam diferentes contextos que vão de encontro com essa imagem negativa que é produzida.

As crianças em si, sempre tinha um retorno muito bom, tinha umas que falavam assim: "Eu tenho professor, você não tem...", assim e aí veio o contraponto. Para eles essa referência masculina eu sempre percebi como muito positiva, principalmente para as meninas, aquela coisa o tio brinca com a gente, joga bola com a gente, então assim... (SIC) (Professor M)

O que eu percebo assim de início é que eles ficam um pouco mais retraídos por... eu não sei, se eles associam a figura masculina, a figura daquela pessoa mais severa. Então, assim, eu percebo que eles retraem um pouco mais, comigo e com a agente que está comigo, mas depois eles vão percebendo que não é nada disso, a gente brinca.(SIC) (Professor A)

Como nosso objetivo não é focalizar nas situações, mas também ponderar como determinados contextos interferem em suas práticas e no seu ser professor, selecionamos duas situações onde os professores trazem contribuições de como enfrentar e passar pelas diferentes adversidades que possam vir a ocorrer. Uma dessas situações é do Professor T com os pais e, a outra, do Professor B com as crianças.

Uma nova turma, começando agora, tem mãe que não me aceita, tem mãe que me olha com o pé atrás, tem mãe que nem sabe o meu nome. Na festa do dia das mães: "Eu nem sei seu nome ainda, professor T, ah porque a gente fica meio ansioso e tal... ". Toda reunião que começa, eu falo assim, início do ano: "Vocês podem estar se perguntando aqui o quê que eu tô fazendo aqui, e o quê que vocês estão fazendo aí com um professor homem. Vocês estão receosas, estão preocupadas com as filha de vocês, com os filhos de vocês, não tiro a razão, dou toda a razão mesmo, tem que ficar preocupada mesmo. Pode ficar preocupada comigo porque eu quero provar a vocês que no final do ano essa preocupação foi em vão, que tudo vai melhorar.". Aí elas falam: "Ah realmente isso mudou, esse conceito eu mudei com relação a você.". Primeira coisa na reunião eu falo: "Eu não falo pra elas ficarem não pode ficar despreocupadas, podem ficar preocupadas sim porque eu quero mostrar pra vocês que eu vou deixar vocês despreocupadas e isso tem sido muito bom pra mim.". (SIC) (Professor T)

Eu tive um caso de um aluno, ano passado, que ele chegou para mim assim e falou, ele era muito esperto: “Tio, você é viado?”. Eu olhei para ele e falei assim: “Mas você sabe o que é ser viado?”. Ele disse: “Sei!”. E aí eu falei: “O que é ser viado?”. Ele falou assim: “É ser mulherzinha.”. E eu comecei a indagar com ele: “E você sabe o que é ser mulherzinha?” “Sei.” Eu falei: “O que é ser mulherzinha?”. “Ser mulherzinha é brincar com brinquedo de menina.”. Eu falei: “Quais são os brinquedos de menina?”. “Ah, brincar de boneca, não sei o quê.”. E eu falei assim: “Então, eu não posso mexer em boneca e aí eu sou mulherzinha?”. “É!”. E aí eu falei: “Eu por ser mulherzinha, sou um viado?” Aí ele: “É!”. Aí eu fui falando com ele, fui desconstruindo isso com ele, mas eu me lembro que tinha essas coisas assim. E eu acho que, pode ser que eu me engane, essa pergunta que ele fez, veio um pouco de casa. (SIC) (Professor B)

Notamos que, com o passar dos anos no magistério direcionado a criança pequena, nossos educadores criam estratégias para as diferentes adversidades. Acreditamos que as experiências vividas trazem esse *insights* e novos modos de observar a realidade. Ponderando sobre nossos professores homens que estão trabalhando nessa Rede de 5 a 7 anos, a luz da teoria de Gonçalves (1995), em seu estudo sobre a carreiras das professoras do ensino primário, refletimos que estão em um estágio de estabilidade, ou seja, de segurança e maturidade. Para o autor, esse estágio acontece na faixa de trabalho que nossos professores se encontram, de 5 a 7 anos, e é o período no qual “os pés assentaram o chão, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se (GONÇALVES, 1995, p.164)”.

Sim, eu não sei, porque com o tempo, você vai, no início, a sensação do estranhamento, o seu couro vai ficando grosso. Assim, hoje, por mais que alguém me olhe com estranheza, para mim, eu já tiro de letra, mas é lógico que tem situações que te desestabilizam, te tiram a certeza. (SIC) (Professor B)

Refletir sobre esse “amadurecimento profissional” dos educadores homens é redimensionar o olhar sobre a identidade profissional e docente. Entender que as experiências vividas fazem parte de um processo de autoreconhecimento, de autoafirmação, de disputar de poder e de resignificação de ser. Assim, no decorrer das entrevistas, o processo de construção das identidades, tanto docente, profissional, quanto pessoal, foram trazidas para um espaço de discussão, ponderação e diálogo. Quem sou eu? Que professor sou eu nesse cenário?

## 6.4 Identidades Docentes: Quem eu sou?

Além de conhecermos as histórias dos professores, entendermos e refletirmos sobre as identidades, tanto pessoal quanto profissional, nesse escopo, compreenderemos quem são esses educadores. Sim, quem eu sou como Professor de Educação Infantil? Como vejo minha identidade profissional?

Como pesquisadores, muitas vezes, tentamos separar o profissional do pessoal, tentamos separar duas pessoas num único sujeito, mas nos esbarramos em vidas e experiências que extrapolam e transbordam as linhas que dividem o ofício com o íntimo e pessoal. Deste modo, corroborando ainda com Nóvoa (1995), percebemos que:

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa mania de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (p. 17)

Notamos, que a fala da maioria dos nossos educadores expressam esse contexto exposto por Nóvoa (1995). Mas também, eles mostram com um *locus* político, de poder, de disputa e, acima de tudo, de autoafirmação:

Eu acho que a minha identidade profissional ela é muito ligada à minha identidade pessoal, mas eu acho que eu sou muito mais tranquilo em outras situações da minha vida. Eu acho que na escola sou muito encrenqueiro. Eu sou muito questionador. (SIC) (Professor K)

As experiências que eu tive até agora foram experiências que me alimentaram não só como profissional, mas sim como ser humano, porque a gente acaba vendo, não sei, se passa a ser o que eu tô falando muito ideológico, muito fantasioso, mas você tá no trabalho, você tá dissociado da sua vida e assim como você, quando está na sua vida, você não está dissociado do seu trabalho. (SIC) (Professor R)

Eu acho que essa questão da identidade profissional é como eu me encaro como profissional, eu acho que de repente quais são as minhas ideologias né, minha posição política, minhas práticas. (SIC) (Professor A)

Eu acho que a identidade profissional é uma como outra qualquer. Eu acho que deve derrubar o paradigma, que era sustentado que só mulheres que poderiam desempenhar essa função, acho que é um paradigma que deve ser derrubado e que deve ser entendido como qualquer outra profissão normal. (SIC) (Professor F)

Apesar de todos os professores ficarem “desconfortáveis” com a pergunta sobre como eles veem suas identidades profissionais, docentes, percebemos um

valioso processo de reflexão. Muitos esboçaram que nunca tinham parado para pensar nesse aspecto da vida deles, mas acreditam que essa “identidade” não está pronta, definida, mas sim em construção.

Eu posso te dizer que eu sou um profissional em construção e que eu já aprendi muito. Quando eu cheguei na sala de aula, como eu te disse aqui, na educação infantil eu tinha uma visão de tudo, até de lidar com a criança, hoje eu tenho outra. Hoje eu tô sempre aprendendo, estou buscando aprender, cada dia, não é coisinha que eu falo pra ficar bonitinho não, mas quando eu chego lá eu aprendo com aquelas crianças. Na demonstração de carinho deles, num ato legal que eu vejo entre dois ali, me ensina, eu não estou só passando conteúdo pra eles ali. Então eu me identifico como alguém que está sempre aprendendo, tá crescendo, tá crescendo, tá sempre evoluindo a cada dia isso eu tô crescendo para ser um profissional melhor. (SIC) (Professor D)

Então tipo assim a minha identidade como profissional, eu vejo mudando a cada momento, então a cada experiência que eu tenho isso muda, a cada turma que eu assumo. Talvez uma nova identidade esteja sendo construída, cada formação que eu tenho, a cada aula que eu tenho, cada experiência dentro da universidade. Enfim, vou futuramente fazer uma pós, um mestrado, algo do tipo, isso influência, até mesmo questão da paternidade, isso também vai influenciar na sua identidade como educador, sabe. Assim, do quê que eu quero pras crianças, do quê que eu quero trazer de conhecimento, de cultura pra elas, de conhecimento de mundo, o quê que eu quero, o quê que eu pretendo fazer na educação mesmo assim, o papel do professor na educação, de uma mudança na educação que tá posta hoje, situação tradicional. Eu acho assim, a todo o momento que você vai estudando, você vai, qualquer experiência que você vai tendo você vai mudando dentro da sua área. (SIC) (Professor AL)

Baseado nas falas dos nossos professores, percebemos, a luz dos estudos de Claude Dubar (1997), que essa identidade é estável e provisória e que constitui aspectos coletivos e individuais que definem visões de si e diferentes de instituições, como a escola. Dubar (1997) reflete que as identidades profissionais estão sendo desenvolvidas no diálogo, nas interações entre o trabalho e o social, assim, corroborando com Nóvoa (1995) que argumenta que é impossível dissociar o eu pessoal com o eu profissional.

Dubar (1997) argumenta que a identidade profissional desenvolve a partir de diversos papéis, funções que ele, o trabalhador, tem na/para relação com o meio social. Deste modo, o trabalho é constituído como um campo social, e a identidade profissional vem se modificando, sendo resignificada e reinterpretada a partir de diferentes momentos, vivências e experiências dos sujeitos, como a formação, qualificação, os momentos de envelhecimento e aposentadoria.

Ponderando sobre o que de fato é imprescindível para um professor de Educação Infantil, diferentes aspectos, características e adjetivações foram

comentados: afeto, paciência, sensibilidade, criatividade, entre outras. Porém, a formação, a que se deve mais destaque, foi comentada por diferentes educadores.

Para mim o principal para o professor é formação. É se informar. É saber com o que você está lidando. Eu acho que o nosso campo de trabalho é muito mais específico. Não é uma máquina que você aprenda a mexer aqui e ali. Você vai ficar mexendo aqui e ali a vida inteira. Ele muda muito. E ele é sempre muito diverso. E você tem que olhar sempre por diversas nuances. E quando tudo aquilo que eu leio. Tudo aquilo que eu penso e que eu acredito, quando eu olho e falo: “Caramba! Aconteceu. Caramba! Isso acontece mesmo. É real, é verdadeiro.” Aquilo me realiza por saber que eu to indo no caminho com uma galera, por um caminho que eu acredito. (SIC) (Professor K)

Então, na minha opinião, a palavra formação tem grande destaque. Por quê? Pra essa necessidade porque eu acho que o professor de Educação Infantil tem que estar em constante formação. (SIC) (Professor MV)

Acho que o professor de educação infantil não pode perder a paixão pelo estudo, pela pesquisa, ele tem que ter isso assim, se possível, todos os dias entendeu, todos os dias. (SIC) (Professor G)

Primeiro tem que estar em formação sempre continuada. Então ele precisa estar se atualizando de teorias, tendo troca de experiência com outros professores, com outros, enfim, com outras pessoas da área, precisa gostar do que faz, precisa se despir de preconceito, eu acho que é o principal. (SIC) (Professor AL)

Ter a formação como uma das principais características da docência para a criança pequena, conforme explanado por nossos professores, é perceber que as diferentes formações que eles tiveram não foram o bastante, além de refletir sobre o campo mutável que é a Educação Infantil e os avanços e investimentos que vem ocorrendo nela. Falar de formação é falar das identidades docentes desses professores, pois a cada formação esse profissional se modifica, reconstrói sua história como docente e reavalia sua prática com as crianças, se tornando um educador mais consciente do seu lugar, do seu papel na sociedade e da criticidade que vem entrelaçada com ela.

Por fim, queríamos conhecer como eles veem os professores homens atuando na Educação Infantil, visto que também teríamos indícios para pensar junto com eles as suas identidades profissionais.

Eu acho que em primeiro lugar quanto mais homens tiver, mas a gente mostra que aquele profissional não é mãe substituta. E se os homens também não assumirem o papel de pai substituto. A gente mostra que aquele profissional não está ali porque a mulher nasceu para lidar com criança, não. Ele é profissional, seja homem, ou seja, mulher, porque ele estudou para estar ali. E não é porque você é mulher que é competente para trabalhar com criança. Porque você é mãe que é competente para lidar com criança. Não é atividade maternal, é uma atividade profissional. E é alguém que estudou que tem que está fazendo, independente do gênero da pessoa. (SIC) (Professor K)

Vou ser sincero assim o trabalho de homem e da mulher é, não é diferenciado sabe, é um trabalho. (SIC) (Professor AL)

Eu acredito assim que diante do panorama até político, eu tenho visto a resistência por um lado positivo, porque eu estar ali naquele espaço, eu estou rompendo com uma lógica, eu estou resistindo, porque eu poderia ter pulado a janela e nunca mais ter voltado, mas de alguma maneira eu estou ali resistindo. Então, o preconceito pra mim, de alguma maneira, ele vem na contramão disso. Ele vem naquele clichê mesmo, de você ter um olhar, estereotipado, que está carregado daquilo que você não conhece e vai rotular. Para mim, o preconceito vem desse caminho. (SIC) (Professor B)

Eles constituem um marco e possuem consciência desse local. Olhar essas falas é perceber que, esses professores, apesar de serem poucos num cenário muito maior, possuem uma vivência, uma olhar, um posicionamento político. Olhar as histórias de vida desses docentes foi perceber que diferentes vivências, histórias e experiências constituíram esses sujeitos, suas vidas pessoais e profissionais, além de perceber que eles são um marco, uma classe que constitui a história da Educação Infantil Pública da Cidade do Rio de Janeiro.

Muitos caminhos poderiam ter sido construídos para a pesquisa, escrita e análises dessas falas. Apesar dos diferentes olhares reverberados por nossos educadores, partimos do sensível, das importâncias. Pois, como diz nossa principal referência para a epígrafe do estudo, Manoel de Barros: “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”. Foi com o encantamento que as histórias produziram em nós, que compreendemos as especificidades das histórias dos professores homens, mas também reconfiguramos nosso olhar com uma história coletiva e, dando a mesma importância. Resignificamos nossa história e percurso de vida como pesquisador.

Se foi pra diferenciar  
Que Deus criou a diferença  
Que irá nos aproximar  
Intuir o que Ele pensa  
Se cada ser é só um  
E cada um com sua crença  
Tudo é raro, nada é comum  
Diversidade é a sentença.  
(Diversidade – Lenine)

## 7

## Considerações Finais

O propósito deste estudo foi entender as tramas envolvendo os docentes homens que atuam na Educação Infantil Pública da cidade do Rio de Janeiro, no sentido de refletir, a partir das histórias de vida, os processos de entrada, permanência e de concepção de gênero e masculinidade, entre outros. Além de ponderar sobre novas formas de ver a docência relacionando a educação e cuidado da criança pequena, os motivos para o desenvolvimento deste estudo, além de um cunho pessoal, é compreender os anseios para os homens estarem num *locus* marcado por simbologias associadas ao sexo feminino.

Assim, chegar ao término deste estudo é entender dois caminhos para a compreensão de tudo que foi vivido, sentido e “experenciado”. Um caminho voltado exclusivamente para o olhar analítico, de fora, uma olhar de pesquisador e, entrelaçado a este, o outro caminho, o do sensível, das lembranças e reminiscências que as falas proporcionaram, das reflexões que afetam e reinterpretam minha história como pessoa e, principalmente, como professor. Nessa “via de mão dupla”, Velho (1998) me auxilia a entender e ponderar sobre o observar o familiar:

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.

Sim, volto a escrever na primeira pessoa do singular, pois considero importante reafirmar meu ponto de vista e interpretações sobre os dados e vivências. Outras pessoas poderiam ter pensado, encaminhado e analisado tudo que foi exposto de outra forma e maneira, mas o que trago neste trabalho é meu olhar, minha interpretação e um “eu” permeado de muitas experiências no campo pessoal, profissional e acadêmico.

Olhando exclusivamente na esfera “de fora”, a escolha de tantas vozes ao mesmo tempo em que me dava uma amplitude, me mostrou o quão complexo é trabalhar com tantos dados, falas e histórias. Mas, mesmo assim, considero que ouvi-los foi entender e perceber, além das histórias pessoais, que, mesmo a maioria não se conhecendo, eles compartilham de vivências, experiências,

opiniões e constituem uma história coletiva e comum. Quando comentamos sobre essa história coletiva consideramos tanto o lado da docência masculina na Educação Infantil, como os marcos e lutas que desenvolve a história da Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro.

Fechar esse estudo, ou melhor, abrir novos questionamentos a partir dele, é revisitar os objetivos para o desenvolvimento do mesmo. Conhecer as histórias de vida e os motivos que levaram os educadores homens a escolherem a Educação Infantil como ofício permeou todas as diferentes direções das entrevistas. Quando transitamos pela infância, formação e escolha da profissão, ponderei que esses diferentes caminhos pudessem, talvez, me dar subsídios que justificassem a escolha pelo trabalho com as crianças pequenas. Assim, como refletir sobre as minhas “pistas” para trabalhar com criança pequena.

Além de entender diferentes motivações, histórias e experiências, percebi como o gênero e a masculinidade são aspectos permanentes na vida desses sujeitos e como eles rompem e atravessam por adjetivações e simbologias tão enraizadas em nossa sociedade. Louro (1999) mostra que os corpos, masculinos e femininos, são resignificados e ganham sentido na sociedade, ou seja, possuem marcas de determinadas culturas. Esses homens “quebram” com essa tradição e mostram que educar e cuidar são próprios do ser humano e não de um gênero e/ou sexo específico.

Porém, antes de começarmos o estudo, tinha uma prerrogativa baseada nas vivências e estudos lidos que as situações adversas, ou seja, as situações de estigmas eram uma totalidade das histórias dos professores homens, mas essa “quase certeza” foi sendo desconstruída, conhecendo as experiências e as justificativas dos nossos educadores para tais realidades.

Ainda falando sobre essas circunstâncias, observo que os que passaram por essas situações a encaram hoje com outro olhar e entendem que, muitas vezes, as pessoas reverberam conceitos e atitudes da sociedade e da cultura. Esse aspecto me fez refletir sobre os casos que passei em minha história, pois se antes via os professores homens e eu como vítimas, hoje percebo como sobreviventes e questionadores da sociedade hegemônica.

Um ponto que chamou bastante minha atenção foi a formação desses professores e todas as reflexões que foram feitas, como os currículos, sua associação com a prática e o espaço que estudos sobre masculinidade, gênero e



Educação Infantil tem na academia. Alguns questionamentos, a partir dessas falas, emergiram, como: *Que professores de Educação Infantil estamos formando? Que políticas públicas voltadas para formação inicial e continuada estão sendo de fato aplicadas aos sujeitos e sendo reverberadas nas salas de aula?*

Apesar do foco da investigação não se debruçar sobre tais assuntos e, muito menos, a escrita e investigação não darem conta de tais reflexões, uma sensação de indignação e preocupação se aloja. Estão, nossas crianças, sendo ouvidas e vivendo experiências significativas nessa que é dita a primeira etapa e, para muitos, a mais importante fase da Educação Básica com professores qualificados?

Outro fator que foi considerado é o mapeamento do quantitativo de docentes homens atuantes na Educação Infantil. Mesmo com o “ineditismo” desses dados, visto a falta de estudo que se debruçam sobre, fico refletindo sobre as causas do não aprofundamento desses dados e do “hiato” que eles possuem. Noto, ou melhor, comprovo a inexpressividade da presença desses educadores do sexo masculino, mas, ao mesmo tempo, entendo que o espaço que eles ocupam é um local de muitas lutas e afirmação do seu lugar e propósito como docente.

Refletindo sobre as histórias colhidas dos professores, posso fazer uma associação com a teoria de história elaborada por Benjamin (2012). As histórias dos nossos sujeitos se configuram como a história dos vencidos, a partir do momento em que é invisível sua presença e não dão a eles a oportunidade de mostrarem seus pontos de vista e experiências sobre uma conjuntura maior, ou seja, uma minoria em número e voz.

Outro fator pelo qual considero a narrativa dos educadores como de “vencidos” é que eles rompem com uma tradição, ou seja, rompe com uma associação da docência relacionada à Educação Infantil como uma vertente unilateral feminina. Conforme Monteiro (2014, p.116) demonstra:

A presença dos homens como professores de Educação Infantil e a análise de suas trajetórias desestabilizou a concepção de profissão docente relacionada exclusivamente ao âmbito feminino, e de Educação Infantil como área de atuação distante do âmbito e capacidade masculinos, emergindo como um possível campo de atuação para homens e mulheres.

Com o objetivo de analisar como foi o processo de escolha e inserção dos homens na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação Carioca, percebo um leque de motivações e justificativas para tal. Corroborando com os estudos de

Monteiro (2014), compreendi que o fator estabilidade do serviço público é um dos principais anseios para tal. Percebe-se, assim, como as práticas capitalistas são motivacionais e como a questão do “desejo”, do “querer” e, até mesmo, “da paixão”, muitas vezes, são desconsideradas no ofício do magistério.

Durante as análises das falas de histórias de vida, notamos que a docência para nossos educadores rompe como estigmas ligados a “dom”, “missão” e “sacerdócio”, próprio das mulheres. Muitos foram os motivos, como a estabilidades, dita anteriormente, mas também observamos a influência de práticas e pessoas como “espelhos” para o ofício na Educação Infantil.

Indo de encontro ao que é demonstrado por Monteiro (2014), não percebemos que os nossos professores veem a Educação Infantil como um “trampolim” para outros cargos e ascensão profissional. Ao contrário, notamos uma responsabilidade no magistério e, em alguns casos, a busca por uma especialização cada vez maior.

O último objetivo foi compreender como a memória, as experiências e as histórias de vida contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes. Notamos, inicialmente, como essa é uma questão que, muitas vezes, não possui um espaço em suas vidas e como é difícil falar sobre isso. Acredito que eles tomam para si, mesmo que inconscientemente, o olhar de Nóvoa (1995) que não separa o eu pessoal com o eu profissional.

Ainda pensando nessas identidades e nas falas colhidas, vejo que eles não são professores “prontos”, “finalizados”, mas que estão em processo de reconhecimento no/do campo, com suas práticas e o seu “eu” professor.

Apesar dos diferentes traçados e reflexões, a pesquisa resignificou muito o meu eu, o meu ser professor. Me vejo nas falas, nas atitudes, nas histórias, além de aprender e olhar para tudo que passei como professor de Educação Infantil com outros olhos e interpretações. Nunca pensei que seria esse profissional, mas hoje percebo indícios desse “projeto de futuro” na minha infância e adolescência. Pode ter sido consciente ou inconsciente, mas me ajudou a chegar aonde quero estar.

Para finalizar, pensando na epígrafe inicial do estudo, sobre os homens misteriosos, hoje percebemos que eles não andam devagar, mais sim são a ação de muitas reflexões e quebra de estereótipos. Sim, eu os via, eu era e sou um deles, mas hoje posso dizer que os conheço e, com esse trabalho, eles não precisam mais

“procurar um lugar bem escondido para esperar”, pois esse trabalho serviu para dar voz a essa minoria.

## 8

**Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2.ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?** Mestrado em psicologia Instituição de Ensino: Universidade De Fortaleza, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade de Fortaleza, 2012.

ARAUJO, Janaina Rodrigues. **Relações de Gênero na Educação Infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência**. Mestrado em psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: FAFICH, 2006.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos**. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

ÁVILA, Maria José. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2002.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado – O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, 370 p.

BARBOSA; GUIMARÃES. Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid? – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In Kramer, S. (org.) **Retratos de um Desafio – Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. Editora LeYa, 2013, p.480.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 67-75. ISSN 0103-8486.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. 8ª Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BRANDAO, Z. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Coleção Proinfantil: legislação: Constituição Federal**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do adolescente e Plano Nacional de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei federal n. 12.794** de 4 de abril de 2013.. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB [s.n.], 1990.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun., 2002.

BUENO, B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denise; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2002.

BURKE, Peter. “História como memória social”. In: **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 67-89.

CAETANO, E.; NEVES, C.E. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR Online**, (n. especial): 2009, p.251-263. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art16\\_33esp.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art16_33esp.pdf).

CARDON, D. (Org.). **Innovations collectives**. Sciences Humaines n.169, p. 46-49, 2006.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CONNELL, Robert W. **Masculinities: knowledge, power and social change**. Berkeley: University of California Press, 1995.

CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e práticas**. Autores Associados, 2012.

COSTA, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. v. 3, São Paulo: UNESP, 1999. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/neccso/frame10.html> Acesso em: 18 jan. 2013.

CARVALHO, Eronilda Maria Gois de. **Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de caso na pré-escola pública**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2007.

DEBERT, Guita G Problemas relativos à utilização de Histórias de Vida e *História Oral* In CARDOSO, Ruth (org) **A aventura antropológica Teoria e Pesquisa** Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1986.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de via comme precessus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

\_\_\_\_\_. Entrevista em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.24, p.213-225,2004.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural**. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e classe na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GATTI, Bernardete A. (coord); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. In: **Ciênc. saúde coletiva**, Mar 2005, vol.10, no.1, p.47-57.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil**. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Viçosa, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa, 2014.

GONÇALVES, José Alberto M. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: As histórias de vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

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

HEFERKAMP, H. Complexity and behavior structure, planned associations and craton of struture. In: ALEXANDER, J. C. et al. (ed) **The Micro-macro link**. California: University of California Press,. P.177-92, 1987.

HENTGES, Karine Jacques. **Homens na Educação Infantil: O que pensam as Diretoras sobre isso?**. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pelotas, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

JENECCI, Marcelo. Por que Nós?. M. Jeneci, L.Tatif. [Compositores]. In: \_\_\_\_\_. **Feito pra acabar**. Slap Brasil, p2010. 1CD (ca.62 min). Faixa 7 (05 min 45 s).

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

KISHIMOTO, T. M. (Org.) Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v.16, n.3, p.181-193, set./dez. 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.96, p.797-818, out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Por entre as Pedras** – Arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.) **Retratos de um Desafio** – Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Ensino. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n.90, p.45-51, ago. 1994.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista brasileira de educação**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>.

LELIS, Isabel Alice e NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. Trajetórias de professores: a pesquisa com histórias de vida. Em: MENDONÇA, Ana Waleska (org.). **História e Educação: dialogando com as fontes**. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2010.

LENINE. **Diversidade**. IN: Lenine.doc – Trilhas. Universal Musica, 2010.

LIMA, Carmen Lucia de Sousa. **Fazeres de gênero e fazeres pedagógicos**: como se entrecruzam na educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2008.

LISPECTOR, Clarisse. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Editora Rocco, 1998, p. 155.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Profissão docente, formação de professores e instituições escolares. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **História da profissão Docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, p. 59-77, 2011.



LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

MARTINS, A. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MENDONÇA, A. W. P. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor**. Santa Maria. Santa Maria, RS: UFSM, v. 30, n. 02, p. 27-42, 2005.

MENDONÇA, Michelle Mariano. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2016.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. **O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2016.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2014.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **“Essa turma precisa de uma figura masculina!”: Diálogos e Práticas Afetivas de um professor homem na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2013. Monografia da Especialização em Educação Infantil. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOSSBURG, Marc W. **Male early childhood teachers: shaping their professional identity**. Pro-quest dissertations and theses, Dissertação de doutorado. Arizona State University (EUA), 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**: São Paulo (10), dez. 1993.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. História da educação: Percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, 4 (XVI), 1996: 417-434.

NUNES, Patrícia Gouvêa. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (Go).** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

OCDE. **Educação e Cuidado na Primeira Infância: Grandes Desafios.** Brasília: UNESCO. Brasil/OCDE/Ministério da Saúde, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Entrevista na Pesquisa Educacional. In: MARCONDES, M.I.; TEIXEIRA, E. e OLIVEIRA, I. (orgs) – **Metodologia e Técnica de Pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

O TEATRO MÁGICO. **Sonho de Uma Flauta.** IN: Segundo Ato. 2008.

PASCAL, Christine, BERTRAM, Anthony & HEASLIP, Peter. Mudanças no Contexto da Formação do Educador Infantil na Europa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, p. 299-321, 1994.

PEREIRA, Maria Artete Bastos. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2012.

PEREIRA, Flavia Goulart. **Homens no curso de pedagogia: as razões do improvável.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

PINCINATO, Daiane. **Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINANGÉ, Tatiana; SILVA, José Roberto da. Gênero e trabalho: da origem da docência à feminização do magistério. In: **II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais Culturais, leituras e representações.** João Pessoa/PB, 2009.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, G., Maria Michele, **Produire as vie: autoformation et autobiographie.** Montréal, Paris, 1983.

\_\_\_\_\_. Education Permanente. In: **Histoires de vie entre la recherche et la formation.** P. 72-73, 1984.

PINEAU, G.; JOBERT, G. **Histoires de vie** (Tomes 2). Paris: L'Harmattan. 1989.  
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação Edital Do Concurso Conjunto SME/SMA Nº 08, de 24 de julho 2007

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação Gerencia Especial de Educação Infantil. **Espaço de Desenvolvimento Infantil EDI: modelo conceitual e estrutura**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação Gerencia Especial de Educação Infantil. Edital SMA Nº 111, de 28 de maio de 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. in: SIMSON, Olga Moraes Von. **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: vértice, 1988.

RABELO, Amanda Oliveira. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, 2010, p. 163-173..

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no Magistério Brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, 2009. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010, p. 6167 - 6176.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. Dissertação de Mestrado. PUC-MG, 2011.

ROSA, Fabio José Paz da. **O Dispositivo Da Sexualidade Enquanto Enunciador Do Professor-Homem No Magistério Das Séries Iniciais E Na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2012.

SANTOS, Eisa Santana dos. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?'**. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Puc/SP. 2015.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1997.

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 e Realidade, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez.1990.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. **"Eu lamento, mas é isto que nós temos". O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SIMSON, O. M. von (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais. 1988.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Profissão: Professora! In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.) **Feminização do Magistérios: Vestígio do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.95-121.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra Da. **A Presença De Homens Docentes Na Educação Infantil: Lugares (Des)Ocupados**. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Peterson Rigato da, - **Não sou tio, nem pai, sou professor!: A docência masculina na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2014.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?**: Dois estudos de caso em representações sociais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista Educação em Questão**. Natal: RN. EDUFRN, V. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão: narrar a vida. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. 2010. 248p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

SOUZA, Márcio Ferreira de. As análises de gênero e a formação do campo de estudos sobre a(s) masculinidade(s). In: **Mediações**. Londrina, v. 14, n.2, p. 123-144, Jul/Dez.2009.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandese de Instrução Pública – 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva, p. 67-97, 2002.

TATAGIBA, A.. Homens em Território Minado: discurso e relações de poder na educação infantil. **Revista Presença Geográfica**, América do Norte, 2, jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/view/1154/1375>. Acesso em: 16 Sep. 2015.

TEIXEIRA, E. e OLIVEIRA, I. Cuidados Éticos na Pesquisa. In: MARCONDES, M.I.; TEIXEIRA, E. e OLIVEIRA, I. (orgs) – **Metodologia e Técnica de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

TEODORO, Luciano Goncalves. **O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista**. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto Biblioteca, 2015.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira – **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski e GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – Educere E O III Congresso Ibero-Americano Sobre Violências Nas Escolas – Ciave**, 2008. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – Paraná.

WILLIAMS, Christine. **Still a man world**: men who do “women work”. Berkeley: University of California Press, 1995

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAGO, N.N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: ZAGO, N.N. et al. **Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## 9

## Anexos

**Anexo1:** Ficha de Identificação.

<b>Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro</b>
<b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>
<b>Pesquisa:</b> “Professores Homens na Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias”.
<b>Mestrando:</b> Rodrigo Moreno
<b>Orientadora:</b> Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Isabel Lelis

### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

<b>1 – Nome:</b>	
<b>2 – Nome Fictício:</b>	
<b>3 – Idade:</b>	<b>4 – Estado civil:</b>
<b>5 – Número de filhos:</b>	
<b>6 – Local/ano de formação:</b>	
<b>7- Nível de formação:</b>	
<b>8 – Local de residência (Bairro):</b>	
<b>9 - Idade que iniciou sua vida escolar:</b>	
<b>10 - Estudou na Rede Pública ou Privada:</b>	
<b>11 - Desde quando é professor:</b>	
<b>12 – Nome da escola em que atua e Bairro:</b>	
<b>13 - Faixa etária com a qual já trabalhou e trabalha (se altera algo no seu trabalho):</b>	
<b>14 – Há quanto tempo atua como professor de Ed. Infantil na rede municipal de Rio de Janeiro - RJ?</b>	
<b>15 - Já atuou em outros níveis de ensino/outras redes de ensino/outras escolas?</b>	
<b>16 - Já atuou em outras atividades profissionais? Tem outras atividades profissionais no momento</b>	

**Anexo 2:** Roteiro da Entrevista.

<b>Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro</b>
<b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>
<b>Pesquisa:</b> “Professores Homens na Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias”.
<b>Mestrando:</b> Rodrigo Moreno
<b>Orientadora:</b> Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Isabel Lelis

**Roteiro de Entrevista:****1. INFÂNCIA E VIDA ESCOLAR**

- 1 – Fez Educação Infantil?
- 2 – Como era sua a relação com escola?
- 3 – Como era sua relação com os professores?
- 4- Você teve algum professor homem?
- 5- Como era sua relação com ele(s)?
- 6 – Você acha que algo dessa época te influenciou (positivamente ou negativamente) para escolher ser professor e também trabalhar na Educação Infantil?
- 7 – Você verbalizava algo sobre ser professor nessa época?

**2. FORMAÇÃO:**

- 1 – Você fez curso Normal? Onde?
- 2 – Como ocorreu a escolha do curso superior (Pedagogia)?
- 3 – Ter feito o curso normal te influenciou escolha do curso de Pedagogia?
- 4 – Foi sua primeira escolha o curso de Pedagogia?
- 5 – Se não, qual foi o curso que desejava?
- 6 – Qual foi a reação de seus amigos/familiares à sua escolha?
- 7 – Como foi esse período na faculdade?
- 8 – Tinha outros homens na sua turma?
- 9 – Tinha disciplinas específicas de Educação Infantil no curso?
- 10 – Você fez estágio em Educação Infantil? Como foi?

**3 - ESCOLHA DA PROFISSÃO:**

- 1 – Como se deu a escolha pela docência?
- 2 – Quando decidiu ser professor de Ed. Infantil? (*Foi uma escolha? Ocorreu durante o curso de formação inicial?*)
- 3 – Como foi a reação de familiares e amigos sobre sua escolha de ser professor?
- 4 – Quanto tempo depois que você terminou o curso você conseguiu um emprego?
- 5 – O que é fundamental para ser um professor de Educação Infantil?
- 6 – Qual a sua concepção de infância?

**4 – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DO RIO?**

1 – Pra você o que é identidade profissional?

2 – Como foram os três primeiros anos na profissão docente? Quais as suas memórias?

3 – Como tem sido a relação com os seus pares (professores, monitores, direção)? Há diferenças entre os primeiros anos de experiência e os posteriores?

4 – Como tem sido a relação com as crianças? Você percebe alguma atitude diferente nelas devido ao fato de você ser homem?

5 – Como tem sido a relação com as famílias? Você percebe alguma resistência?

6 – Tem alguma situação positiva na sua trajetória no Município do Rio que você queira compartilhar?

7 – Tem alguma situação negativa na sua trajetória no Município do Rio que você queira compartilhar?



**Anexo 3:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1512020/CA



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**

## Programa de Pós-Graduação em Educação

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado: \_\_\_\_\_

Convidamos a V.S<sup>a</sup> a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:**

“Professores Homens na Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias”.

**Pesquisadores:**

Mestrando: Rodrigo Moreno

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Lelis

**Justificativas:**

Existem poucos estudos sobre histórias de vida dos professores homem que atuam na Educação Infantil e olhando os profissionais da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a maior da América Latina, as pesquisas são inexistentes. Com um aumento da entrada dos homens no magistério, acredita-se que as pesquisas conhecendo e analisando as histórias de vida se tornam pertinentes, pois analisam diferentes olhares sobre a formação desses professores e como eles se constituem como profissionais.

**Objetivos:**

O objetivo geral da investigação é conhecer e compreender como as trajetórias de vida fizeram com que os homens escolhessem o ofício da docência relacionada à Educação Infantil nos Espaços de Desenvolvimento Infantil da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

**Metodologia:**

Entrevistas, através de áudio-gravação com duração média de 60 minutos.

**Riscos e Benefícios:**

Não há riscos físicos ou morais previstos e a pesquisa visa contribuir com estudos sobre os Professores Homens atuando na Educação Infantil.

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado de que se trata de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

\_\_\_\_\_  
Rodrigo Moreno, mestrando.

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Lelis, orientadora.

**(Assinatura do voluntário)**

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_ Identificação (RG): \_\_\_\_\_ /

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do voluntário e outra para os arquivos dos pesquisadores