

DOCÊNCIA MASCULINA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO, COTIDIANO E GÊNERO DE PROFESSORES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - BRASIL.

Rodrigo Ruan Merat Moreno
PUC-RIO
rodrigomerat@gmail.com

RESUMO

Quando se pensa em professor de Educação Infantil, muitas vezes, a principal associação que se faz é da figura da mulher. Ocupando uma profissão culturalmente, socialmente e historicamente feminina, existem alguns homens que se arriscam nesse território e vem rompendo com estereótipos enraizados. Segundo o Ministério da Educação brasileiro, existem cerca de 3% de homens atuando na Educação Infantil no Brasil. Com esses pressupostos, surgem algumas questões: *Porque existem tão poucos professores homens na Educação Infantil? Como enfrentam as questões do gênero no cotidiano? Como se constituem docentes?* Deste modo, o presente estudo visa tentar responder essas questões, trazendo um pouco das falas e do cotidiano de alguns docentes homens que trabalham na Educação Infantil, especificadamente, na Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Brasil. Temos o objetivo de mostrar como, para eles, se configura ser professor em meio a tantas adversidades, levando em consideração a questão do gênero e do binômio do cuidar e educar presente na Educação Infantil. A escolha por essa rede educacional se dá pela sua magnitude em diferentes áreas que a torna a maior Rede Educacional da América Latina. Como metodologia, elencamos as histórias de vida como caminho a ser adotado, pois, primeiramente, existem poucos estudos relacionando as trajetórias de vida com a docência masculina na Educação da Primeira Infância e pelas possibilidades de reflexões e análises que as falas dos docentes podem oferecer. Para Lelis e Nascimento (2010), as histórias de vida constituem uma metodologia onde a subjetividade, a memória, o discurso e a experiência se fazem presentes. Através das falas, o narrador analisa e dialoga sobre sua existência, resignificando sua vida por meio do tempo, transformando em dados para a investigação. Arelada às histórias de vida, adotamos as entrevistas como técnica para obtenção das falas e das experiências dos educadores. Para o estudo exploraremos a entrevista de 3 educadores que possuem idades e formações diferentes, além de trabalharem em regiões distintas da cidade. Ressalta-se que foram realizadas 12 entrevistas no total, que tiveram um roteiro semiestruturado e foram feitas fora do espaço escolar, pois acreditamos que essa condição daria mais liberdade na fala dos professores, desprendendo-os de algumas circunstâncias que o ambiente escolar poderia proporcionar. Utilizamos como base teórica e de análise, principalmente, os estudos de Louro (1998), Nóvoa (1995) e Hurberman (1995), onde abordamos questões da identidade e ciclo de vida docente, concepção de gênero e cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Masculina; Educação Infantil; Gênero.



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)

2

Quantos professores homens você conhece atuando na Educação Infantil? Sim, começamos esse estudo com essa indagação. Muitas pessoas podem achar esse questionamento um pouco diferente, pois associam e pensa que a docência na primeira etapa da educação básica se configura como uma profissão estritamente para mulheres. Ocupando uma profissão cultural social e historicamente feminina, existem alguns homens que se arriscam nesse território e, “a passos curtos”, vem rompendo com estereótipos enraizados, se (re)inserindo nesses ambientes educacionais e mostrando a diversidade que pode existir por traz da profissão docente.

De acordo com MEC, existem cerca de 3% de homens atuando na Educação Infantil no Brasil. Colocando isso em números, no ano de 2014, de um total de 498.785 professores que atuam na educação e cuidado da primeira infância, somente 15.703 eram do sexo masculino.

Partindo desses pressupostos surgem alguns questionamentos: *Mas porque existem tão poucos professores homens na Educação Infantil? Como eles enfrentam as questões do gênero no cotidiano? Como que se veem como docentes?* Deste modo, o presente estudo visa tentar responder, em parte, essas questões, trazendo um pouco das falas e do cotidiano de alguns docentes homens que trabalham na Educação Infantil, mais especificadamente, na Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Brasil. Temos o objetivo de mostrar como, para eles, se configura ser professor em meio a tantas dúvidas, levando em consideração a questão do gênero e do binômio indissociável do cuidar e educar presente na Educação Infantil.

Ressalta-se que os dados e análises utilizados no presente trabalho são parte de uma pesquisa de mestrado¹ em andamento realizada na mesma cidade. Apoiando nos estudos de Guacira Lopes Louro (1998) a respeito da trama envolvendo questões de gênero nos espaços educacionais, acreditamos que:

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a

¹ A referente pesquisa é intitulada de “Professores Homens na Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Histórias, Memórias e Identidades”.

formação de meninos e meninas, homens e mulheres, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. (p. 77)

A escolha por essa rede educacional se dá pela sua magnitude em diferentes áreas (número de docentes, escolas e atendimento) que a torna a maior Rede Educacional da América Latina. O Município do Rio de Janeiro, localizado na Região Metropolitana do Estado de mesmo nome, conta com 1488 unidades escolares, sendo 1.011 escolas de Ensino Fundamental e 465 unidades de Educação Infantil (247 Creches Públicas e 218 Espaços de Desenvolvimento Infantil² (EDIs), além de contar com 161 Creches Conveniadas³.

A Rede Municipal, possui cargos ligados diretamente a Educação Infantil, como os de Agente de Educação Infantil (AEI), criado em 2007, e Professor de Educação Infantil (PEI), criado em 2010. Observa-se que para a função de Professor de Educação Infantil tiveram apenas três concursos públicos para o ingresso de pessoal que ocorreram nos anos de 2010, 2012 e 2015, o que para nós, é considerado um marco recente. Em números, atualmente, a rede conta com 3.918 professores de Educação Infantil e 5.997 agentes de Educação Infantil.

Sobre o atendimento na Educação Infantil, verificamos que o Município do Rio de Janeiro tem cerca de 69.911 crianças matriculadas, sendo 53.771 de creches municipais e 16.189 de creches conveniadas. Na Pré-escola existem cerca de 81.334 alunos. Para dar conta da organização de uma rede com essa magnitude, a Secretaria Municipal de Educação (SME) organiza essas instituições através das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)⁴.

² Os Espaços de Desenvolvimento Infantil são instituições criadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro no ano de 2010 e tem como proposta a: “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).”.

³ Dados adquiridos no site da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em abril de 2016, em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>

⁴ 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 incorporadas nas escolas, fazendo uma harmonização e junção entre o macro e o micro.

A abrangência de cada Coordenadoria opera-se em vista da gestão descentralizada, sendo respeitada a densidade demográfica, além da condição financeira das pessoas, perspectiva de vida, taxa de natalidade, distância do centro e oportunidade de atividades econômicas e culturais (Tabela 1). Ressalta-se que essa política de gestão descentralizada foi implantada durante a primeira gestão do Prefeito César Maia (SCRAMINGHON, 2010).

Tabela 1

Organização das Coordenadorias Regionais de Educação pelos Bairros da Cidade do Rio de Janeiro

E/CRE	BAIRROS DE ABRANGÊNCIA
1 ^a	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 ^a	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 ^a	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 ^a	Manguinhos, Bonsucesso, Maré, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Vila da Penha, Cordovil, Parada de Lucas, Vigário Geral e Jardim América.
5 ^a	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 ^a	Parque Anchieta, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Acari, Coelho Neto, Irajá, Honório Gurgel, Costa Barros, Pavuna e Barros Filho.
7 ^a	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 ^a	Guadalupe, Deodoro, Padre Miguel, Bangu, Senador Camará, Jabour, Santíssimo, Guilherme da Silveira, Vila Kennedy, Vila Militar, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos e Realengo.
9 ^a	Inhoaíba, Campo Grande, Cosmos, Santíssimo, Augusto Vasconcelos e Benjamin Dumont.
10 ^a	Santa Cruz, Paciência, Cosmos, São Fernando, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Sepetiba e Jardim Maravilha.
11 ^a	Ilha do Governador.

Nota: Secretaria Municipal de Educação, <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, em julho de 2015.

Trazendo os professores homens de Educação Infantil para esse cenário, verificamos que a presente Rede possui apenas 2,47% profissionais atuando. Um dado interessante, é que no campo das pesquisas acadêmicas não foi encontrado nenhum estudo sobre esses docentes nessa rede. Entretanto, foram mapeados dois trabalhos⁵ que abordam a questão do gênero masculino, mas referem-se aos Agentes de Educação Infantil.

No meio de uma rede de possibilidades para se fazer pesquisa, elencamos as histórias de vida como caminho a ser adotado. A escolha por essa metodologia foi pensada, primeiramente, pela pouca existência de estudos relacionando as trajetórias de vida com a docência masculina na Educação Infantil, visto que de 13 pesquisas a nível de mestrado e 3 a nível de doutorado encontrados, apenas duas possuem como metodologia, as histórias de vida. Dessas duas investigações, uma pesquisa no âmbito do mestrado, realizada por Monteiro (2014), e outra a nível de doutorado de Ferreira (2008).

As histórias de vida constituem uma metodologia onde 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 e JOSSO, 2007).

Complementando, Lelis e Nascimento (2010) 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 (...). (p.255)

Trazendo Benjamin (1993) para a discussão, percebemos que para esse autor, narrativas são espaços onde experiências podem ser entrelaçadas e integradas. 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

⁵ A pesquisa de Scramingnon (2010) sobre a formação dos profissionais das creches municipais no Rio de Janeiro, onde a autora mostra o ingresso de um número expressivo de homens na Educação Infantil a partir do concurso de agente auxiliar de creche da cidade do Rio de Janeiro. 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.

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, 1993, p. 214).

A subjetividade faz parte do processo das histórias de vida. Ela, segundo os estudos de Lelis e Nascimento (2010) e Bueno (2002), é um caminho não convencional ao conhecimento. Vale lembrar que a história de vida não é um desencadeamento de fatos ocorridos, mas um panorama de uma experiência de vida comunicada (LELIS e NASCIMENTO, 2010).

Essa temática sobre as histórias de vida é adotada por muito pesquisadores, principalmente em investigações que são direcionadas à profissão docente e à escola. Lelis e Nascimento (2010) explicam 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, conhecimentos que não separem a dimensão pessoal da dimensão profissional (p.260).

Mas como conseguir esses relatos sobre trajetória de vida? Segundo Bueno (2002) podemos enveredar por dois caminhos, materiais primários e secundários. De acordo com a estudiosa:

(...) 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 (p. 18).

Para a investigação do presente estudo elencamos as entrevistas como meio de análise e obtenção das histórias de vida. 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 (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.

Nosso primeiro passo na investigação foi identificar quem são esses professores do sexo masculino e através das redes sociais encontramos alguns que atuam ou atuavam na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Cerca de 35 educadores foram encontrados, porém, apenas 12 profissionais se prontificaram para participar da investigação. Vale lembrar que muitos dos 23 profissionais que não puderam participar da investigação e deram como motivo sua saída do magistério infantil da Rede Carioca ou a transferência para outra modalidade educacional, como o Ensino Fundamental, ou outra rede de ensino.

Para o presente trabalho exploraremos a entrevista de 3 educadores do sexo masculino. Adverte-se que a pesquisa foi autorizada pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro⁶ e leva em consideração todos os preceitos éticos e morais, utilizando do Termo Livre e Esclarecido⁷ como forma de resguardar os sujeitos participantes. Suas identidades serão preservadas e na Tabela 2 podemos conferir um pouco do perfil desses docentes.

Tabela 2

Identificação dos sujeitos

NOME	PROFESSOR D	PROFESSOR F	PROFESSOR J
CRE	6 ^a	4 ^a	1 ^a
IDADE	28 Anos	33 Anos	27 anos

⁶ A Pesquisa foi autorizada e possui como protocolo nº07/001017/2016

⁷ 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).

ESTADO CÍVIL	Solteiro	Solteiro	Solteiro
NÍVEL DE FORMAÇÃO	Superior Completo (História)	Superior Completo (Pedagogia)	Superior Completo (Pedagogia), Pós-Graduação (Especialização em Educação Infantil)
FEZ CURSO NORMAL	Sim	Não	Sim
DESDE QUANDO É PROFESSOR	2006	2012	2009
DESDE QUANDO É PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	2 anos (2014)	4 anos (2012)	4 anos (2012)

Nota: Dado adquiridos através da Ficha de Identificação utilizada durante as entrevistas.

A escolha por esses três professores para esse estudo se dá pela diversidade na formação, atuação em CRE e tempo que atua como docente. Cremos que esse cenário nos possibilitaria uma maior visibilidade e diversidade de sujeito e um corpus maior para análise.

As entrevistas tinham um roteiro semiestruturado e eram realizadas fora do espaço escolar, pois acreditamos que essa condição daria mais liberdade à fala dos professores, desprendendo-os de algumas circunstâncias e amarras que o ambiente escolar poderia proporcionar.

Trabalhando num nicho específico da Educação, a Educação Infantil, nossos professores, nem sempre tiveram essa Etapa da Educação Básica em sua trajetória escolar:

Hoje, quando eu vejo as crianças, eu sinto. Eu queria ter participado disso, seria interessante. O pessoal até brinca, ah não fez educação infantil, não aprendeu a cortar. (SIC – Professor D)

Porém, aqueles que tiveram, acreditam que ter essa vivência os ajudou na escolha na profissão:

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. (SIC – Professor F)

Percebemos, através dessas falas como a memória e a história resignificam o presente de nossos entrevistados. Para Benjamin (1993) a memória é o único jeito do tempo passado se transformar em tempo presente, pois a história é o entrecruzamento entre passado, presente e futuro. Complementando esse aspecto, o filósofo nos fala que: “A memória é a faculdade épica por excelência; Somente uma memória abrangente permita 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” (BENJAMIN, 1993, p. 227).

Mas, porque ser professor? Como decidiu ser professor? As diferentes respostas nos mostram que a escolha por essa profissão tem ligação com diferentes vertentes e questionamentos:

Eu escolhi a profissão conscientemente. Sempre fui de questionar a utopia. (SIC – Professor J)

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. A vocação para professor de educação infantil veio mais quando eu comecei a trabalhar com educação infantil, porque antes de ser professor eu era agente. Eu fui agente durante uns dois anos, aí eu tive uma noção do que era mesmo educação infantil. Porque quando eu entrei, eu entrei assim perdido, eu não sabia... (SIC – Professor D)

Refletindo sobre essas falas, percebemos como a identidade desse professor vai se formando, assim como a consciência de querer ser professor. Segundo Nóvoa (1995):

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria no sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (p. 16).

Mas ser professor de Educação Infantil foi uma escolha, um projeto de vida ou um caminho que a vida fez eles traçarem? As respostas mostram que, mesmo cursando a Faculdade de Pedagogia e/ou o Curso Normal, a escolha por essa docência se dá pela questão de estabilidade do Concurso Público e não propriamente por uma decisão. Outro fator interessante é que esses educadores exerceram ou ainda exercem outras funções, diferentes de ser professor, no seu dia a dia.

10

Bom, acho que eu decidir (ser professor) 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)

Não, não foi ser professor direto não. Aí eu comecei a Faculdade, Faculdade de História, tinha uma bolsa lá, até o trabalho me ajudou a conseguir um desconto bem legal lá, por causa do trabalho. Fui fazendo assim a faculdade. Passei coisa de uns 2 ou 3 anos trabalhando em empresas, assim, e aí depois eu passei no concurso... Não, minto, comecei a trabalhar como professor de história, escola particular, isso mesmo 3 ou 4 anos, foi em 2006 até 2009 mais ou menos eu trabalhei como empresa, 2010 até 2012, eu trabalhei como professor de história, foi mais ou menos isso. Aí eu passei no concurso, passei pra prefeitura do Rio, minto, passei para agente, aí fiquei uns dois anos, aí passei, foi tudo bem rápido, aí passei para educação infantil, seis meses depois fui chamado em Nova Iguaçu. (SIC – Professor D)

Um dado a se considerar é que o Professor F, além de ser educador da primeira infância, também exerce a função de corretor de imóveis nas horas vagas.

A sala de aula sempre foi um espaço de “cair na realidade” e de fato “vestir” o personagem e a função de professor. Assim, como toda experiência que nos deixa marcas e que tange sobre nosso papel, acreditamos que a entrada no magistério é um processo e/ou período na carreira docente que deixam rastro na vida pessoal e profissional das pessoas.

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 J)

Foi bem difícil, foi bem difícil sim aquela questão. 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 (...). 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).

11

Percebemos, através das falas, como a questão do gênero e do binômio cuidar e educar, relacionados à Educação Infantil, se torna latente no cotidiano desses docentes. Como foi mostrado, o cuidar é uma ação que, muitas vezes, não se configura como vertente masculina, mas relaciona-se ao sentimento materno e, conseqüentemente, ao ofício feminino. Badinter (1985, p.17) esclarece 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.”.

Com o preceito de tentar explicar as razões para tais desconfianças e dúvidas observadas na fala dos professores, trazemos a fala de Sayão (2005) que mostra:

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. (p.16)

Complementando Sayão (2005), Scott (1990) revela, baseado nas concepções e estudo relacionado a gênero, que:

(...) o 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 idéias 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 (p. 7).

12

Michael Huberman (1995), em seu texto “O Ciclo de vida Profissional dos Professores”, nos traz uma base para entender um pouco dessa dinâmica de entrada no magistério, deixando um pouco de lado apenas as questões de gênero que estão imbuídas no cotidiano desses homens na educação e cuidado da primeira infância. Segundo o autor, nos primeiros 2 ou 3 anos de profissão, caso dos nossos objetos de investigação e análise, os educadores passam por um processo de entrada e tateamento do seu campo de atuação.

Nas falas dos professores J e D, sobre a sua entrada nas turmas de Educação Infantil, notamos, conforme aponta Huberman (1995), a questão da “sobrevivência” no campo educacional. 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)

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. Um prova disso é a fala do Professor F que mostra que o cuidado da gestão da escola fez com ele não se sentisse e/ou sofresse pressões no seu fazer educacional.

Olha, eu acho que o mais forte mesmo foi (silêncio) 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)

Sim, ela (a direção) participou e toda reunião, ela falava e falava que a pessoa estava ali trabalhando naquela função é porque fez o concurso, é porque sabe desempenhar aquela função e se tivesse qualquer tipo de problema que ela iria ouvir pessoalmente, que ela iria trazer. Eu acho que a gestão foi fundamental, até mesmo para derrubar esse paradigma criado o Homem não poderia ser professor de educação infantil. (SIC – Professor F)

Uma observação que deve ser exposta, 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?

Voltando a tratar sobre o Ciclo de vida dos professores, Huberman (1995) nos mostra que essa entrada no magistério não tem só a questão da “sobrevivência”, mas também de “descoberta”. Segundo o estudioso:

(...) o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (p. 39)

Em nossos professores também notamos a questão da “descoberta” e do entusiasmo e que, muitas vezes, motiva-os em sua trajetória e permanência na Educação Infantil:

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)

14

É de bom grado lembrar que Huberman (1995) complementa esses aspectos da entrada na carreira do magistério e que poderiam “respingar” em nossos professores, como em outros também:

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destes componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou a quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais). (p.39)

Entre dúvidas, questionamentos, sonhos, desejos, enfrentamentos. Notamos que esses professores homens na Educação Infantil vão formando suas identidades profissionais. Segundo nossos docentes, a identidade profissional deles é formada:

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 J)

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)

Essas falas vão ao encontro com o que Antônio Nóvoa (1995) pensa e reflete sobre identidade. Segundo o estudioso:

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 de processo identitário, realçando à mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (p.16)

Tendo como base os estudos e trabalhos de Nóvoa (1995) e refletindo sobre as narrativas dos entrevistados, percebemos que a questão de identidade profissional se mistura não só com aspectos políticos e cotidianos da vida do sujeito, mas também com experiências que eles carregam consigo das suas vidas pessoais.

Quando optamos por uma metodologia onde utilizaríamos as histórias de vida, não queríamos apenas a descrição de fatos ocorridos, mas que esses eventos servissem como ponto de partida para uma reflexão mais densa sobre a docência masculina, seu cotidiano e seus dilemas. Sim, como pesquisadores 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 divide 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)

Acreditamos que, com a elaboração deste estudo e a reflexão através das falas dos educadores e a luz dos teóricos, não é possível generalizar a representação de educador, pois os “personas” são infinitos. Não podemos afirmar que todos homens na

Educação Infantil sofreram com situações de dúvidas, paradigmas, resistências, preconceitos, enfim... Como Williams (1995)⁸ 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)

16

Notamos que, muitas vezes, as questões de gênero permearam a fala desses homens, porém existem outros fatores, principalmente relacionado as histórias de vida e dos processos de identidade que são mostrados com igual ou maior força. Eles trabalham em ambientes em que a imensa maioria é de mulheres, porém, indo de encontro com Ávila (2002) e Costa (1995), eles não se “feminizaram”, mas mostraram aspectos da sua personalidade e do que compreendem como ser um professor homem atuando na Educação Infantil.

Por fim, audaciosamente, assumimos a identidade de *trapeiros* na elaboração desta investigação e trabalho, pois fazemos o mesmo caminho de Benjamin, onde formamos a nós mesmos e os outros através das histórias de vida, das nossas narrativas e experiências. Queríamos mostrar com este estudo uma vertente de um “tipo” de docente que, muitas vezes, não tem sua voz ouvida, refletida, e iniciar novos questionamentos sobre a docência masculina na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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.

⁸ Tradução nossa.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas vol. I: magia e técnica, arte e política.** São Paulo, Brasiliense, 1993.

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

COSTA, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

DUARTE, Rosália. Entrevista em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.24, p.213-225,2004.

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.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.31-61.

JOSSO, Marie-Christine. 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.

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.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação.** 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil.** Campinas, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto. Porto Editora, 1995.

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.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação Gerencia Especial de Educação Infantil. **Espaço de Desenvolvimento Infantil EDI: modelo conceitual e estrutura**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2010.

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.

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.

SCOTT, Joan. **"Gênero: uma categoria útil de análise histórica"**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez.1990.

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.

WILLIAMS, Christine. **Still a man world: men who do "women work"**. Berkeley: University of California Press, 1995.

