

# HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

■ ALEXANDRA COELHO PENA

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

## RESUMO

Nos últimos anos, vem aumentando a presença masculina no trabalho com crianças de zero a cinco anos, implicando a necessidade de discutir as complexidades que emergem dessa realidade. Pesquisas apontam haver estranhamento, por parte de professores, gestores e familiares, quanto à presença de docentes do sexo masculino, nessa etapa da educação básica, que, histórica e culturalmente, tem estreito laço com o feminino, o materno. O estudo parte de um fenômeno, que se apresenta nas estatísticas, nas pesquisas e no cotidiano de creches e pré-escolas, e o investiga na vida dos sujeitos, na interseção do pessoal com o coletivo. Os entrevistados são professores da Educação Infantil, em instituições privadas e/ou públicas, com diferentes tempos de experiência profissional neste segmento. As histórias de vida destacam-se como metodologia privilegiada para a pesquisa, que traz Martin Buber (2003a, 2003b, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2013), Mikhail Bakhtin (1993, 2011, 2012) e Walter Benjamin (1994, 1995) como referências teóricas, entendendo que as entrevistas potencializam a capacidade de narrar. Uma primeira leitura das entrevistas sugere temas relacionados a dois eixos de análise: histórias de infância e de formação, e histórias relacionadas a questões de gênero. **Palavras-chave:** Professores. Educação infantil. Histórias de vida.

## ABSTRACT

### LIFE STORIES OF MALE TEACHERS IN KINDERGARTEN

The male presence in working with children from zero to five years has increased in recent years, implying the need to discuss the complexities that emerge from this reality. Research indicates there to be strangeness by teachers, managers and relatives for the presence of male teachers in this stage of basic education that culturally, and historically, has close links with the feminine and the maternal. The study is part of a phenomenon that appears in the statistics, in research and in the daily kindergartens and pre-schools and investigates it in the lives of individuals, at the intersection of the personal with the collective. Respondents are kindergarten teachers in private and/or public institutions, with different times of professional

experience in this segment. The Life Stories stand out as privileged methodology for research that brings Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Walter Benjamin as theoretical references, understanding that interviews potentiate the ability to narrate. A first reading of the interviews suggests themes related to two axes of analysis: stories of childhood and formation and stories related to gender issues.

**Keywords:** Male teachers. Kindergarten. Life stories.

## RESUMEN

### LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS MAESTROS HOMBRES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

La presencia masculina en el trabajo con los niños de cero a cinco años se ha incrementado en los últimos años, lo que implica la necesidad de discutir las complejidades que surgen de esta realidad. Las investigaciones indican que hay extrañeza por los profesores, directivos y familia por la presencia de los profesores varones en esta etapa de la educación básica que culturalmente e históricamente tiene una estrecha relación con lo femenino y maternal. El estudio es parte de un fenómeno que aparece en las estadísticas, en la investigación y en los jardines de infancia y pre-escolares y se adentra en la vida de los individuos, en la intersección de lo personal con lo colectivo. Los encuestados son los maestros de la educación de la primera infancia en instituciones privadas y / o públicas, con diferentes tiempos de experiencia profesional en este segmento. Las historias de vida se destacan como metodología principal para la investigación que trae Martin Buber, Mikhail Bakhtin y Walter Benjamin como referencias teóricas, e con la comprensión de que las entrevistas potencian la capacidad de narrar. Una primera lectura de las entrevistas sugiere temas relacionados con dos ejes de análisis: historias de la infancia y la formación y las historias relacionadas con las cuestiones de género.

**Palabras clave:** Maestros hombres. Educación infantil. Historias de vida.

## Apresentação

O objetivo deste artigo é apresentar alguns achados da pesquisa de pós-doutorado que busca conhecer as histórias de vida de professores do sexo masculino que se dedicam ao trabalho com crianças de zero a cinco anos, com o objetivo de compreender a forma como esses professores se relacionam com as crian-

ças, no cotidiano da Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nas obras de Bakhtin (1993, 2011, 2012), Benjamin (1994, 1995) e Buber (2003a, 2003b, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2013).

Esta investigação é um desdobramento da tese de doutorado “Para explicar o presente

tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense (PENA, 2015), defendida em março de 2015, que tomou como objeto de estudo as histórias de vida de dez profissionais – entre professoras, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e coordenadoras – de três creches comunitárias situadas em um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, tendo como objetivo conhecer quem são as profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças entre zero e cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, e suas histórias.

## Os homens professores e a Educação Infantil

De acordo com o Censo Escolar 2011 (INEP, 2012), os professores somam 395.228 em todos os ciclos da Educação Básica, o que corresponde a 19,32% em um universo de mais de 2,045 milhões de profissionais, enquanto as professoras são a esmagadora maioria de mais de 1,65 milhão. A maior disparidade da presença masculina na escola é percebida na Educação Infantil. Somente 2,9% dos docentes que trabalham nessa etapa de ensino são do sexo masculino. Ou seja, somam 11.897 de um total de 408.739 docentes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eles são 69.606, o que representa 9,6% do quadro de 724.541 docentes. Nos anos finais, os homens são 222.421, ou 28% de 793.889.

A história da educação brasileira aponta que, ao longo do século XX, acompanhando o processo de industrialização característico da Modernidade, que passa a exigir uma maior escolarização dos indivíduos, cresce a presença de mulheres no exercício da docência, chegando à produção do fenômeno conhecido como a feminização do magistério. Por sua vez, os homens que se dedicavam ao

magistério primário se deslocaram das salas de aulas para os postos superiores, na hierarquia burocrática do campo educacional. Um número significativo desses profissionais trocou a carreira docente por outras ocupações de maior prestígio social (RAMOS, 2011; MORENO, 2013).

Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam, de forma mais evidente, esse processo de transformação está . (LOURO, 1997, p. 94)

A presença das mulheres no exercício da docência esteve sempre associada às ideias de maternagem e cuidado, como características inerentes ao sexo feminino. Tratava-se de transpor, do âmbito privado para o público, as virtudes femininas na educação das crianças. Como várias pesquisas apontam (CERISARA, 2002; NUNES, 2000), a presença feminina é marcante nas creches, pré-escolas e escolas. De certa forma, a história revela que, se para os homens ser professor era um trabalho, uma profissão, para as mulheres, exercer a função de professora era apenas estender, ao espaço público, o dom e a vocação para cuidar, compreendidos como inerentes ao gênero feminino pois já exercidos no âmbito privado.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – *das mães*. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. (LOURO, 1997, p. 96)

Tal construção ideológica traz implicações para a construção da identidade profissional

de homens e mulheres no magistério, assim como para a valorização da carreira de professor.

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero ('senhoras honestas' e 'prudentes' ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas. (LOURO, 1997, p. 95)

Em pesquisa sobre a experiência da formação para a construção da identidade profissional, Castro e Souza (2011) destaca que alguns professores se colocam como portadores de uma missão ou "dom" natural para desenvolver o trabalho com as crianças.

Posição destacada por Arce (2001) que discute o quanto a imagem da mulher como 'naturalmente' educadora, passiva, paciente e amorosa vem sendo reforçada ao longo da história. Estas imagens idealizadas de ser mulher foram cristalizadas historicamente, ganharam o status de 'sagrado' e estão impregnadas na ideia de educadora nata, cujo papel associa-se necessariamente ao ambiente doméstico. (CASTRO E SOUZA, 2011, p. 108)

Arce (2001) traz os estudos de Rousseau (1992), Froebel (2001) e Montessori (1969, 1989), importantes referências para esta etapa educacional, buscando entender como esses mitos foram incorporados à educação das crianças pequenas. Para Rousseau (1992), o papel da mãe foi definido pelo útero, pela amamentação, pela primeira experiência de interação do recém-nascido. A mãe possuía os atributos naturais para a maternidade, para o cuidado e a educação dos bebês.

Seguindo a mesma lógica, Froebel (2001) inaugura a ideia de um ambiente destinado às crianças pequenas fora de casa – o Jardim de Infância – trazendo a figura da Jardineira, profissional que entende as necessidades da criança porque possui um "coração de mãe". O movimento dos jardins de infância iniciados no fim do século XIX, especialmente por Froebel (2001), e que se espalhou pelo mundo como modelo de educação das crianças pequenas, estava entre outros movimentos da época que procuravam encontrar aplicações públicas às virtudes femininas somente presentes na esfera privada (KUHLMANN JR, 1998).

No início do século XX, Montessori (1989) incorpora em suas discussões o mito da maternidade somado aos estudos da Psicologia do desenvolvimento, o que dá um caráter científico ao trabalho com as crianças pequenas. O método montessoriano estabelece que o papel da mulher não é ensinar, mas sim orientar e facilitar a aprendizagem, não sendo necessária uma formação para essa tarefa. A professora deve se concentrar no ambiente e seduzir as crianças para a realização das atividades. Segundo Montessori (1969), as crianças devem trabalhar de forma autônoma, como se a professora não existisse. A "professorinha", como Montessori (1969) a chamava, no cotidiano da Educação Infantil, tinha que ser observadora, calma, humilde, paciente, prática, equilibrada, delicada, ou seja, valorizavam-se as habilidades pessoais em detrimento das profissionais. Esta tensão entre o profissional e o doméstico foi encontrada na pesquisa de Castro e Souza (2011), onde os profissionais das creches apresentam uma caracterização ambígua e pouco definida, oscilando entre o papel doméstico da mulher/mãe e o trabalho de educar.

Muitas foram as lutas e os movimentos sociais em prol de transformações na Educação, nos últimos anos, que resultaram na alteração de leis e no surgimento de novos documentos

legais para a área da infância, como a Constituição brasileira (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (BRASIL, 2009a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

A Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, pressionando, assim, alguns sistemas municipais de ensino a instaurar processos seletivos de docentes para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, surgindo daí um cargo público até então inexistente, e que atraiu homens para o exercício da profissão. No entanto, o que acontece com frequência diante do estranhamento e da mobilização de preconceitos de gestores de escola e famílias é que esses docentes homens concursados são encaminhados para ações administrativas, para cargos de direção ou de coordenação pedagógica ou, ainda, para as turmas de crianças maiores que, normalmente, demandam menos ações relacionadas aos cuidados com o corpo (RAMOS, 2011). Tal atitude revela uma dificuldade e um despreparo das escolas – reflexo de um aspecto presente na sociedade – para lidar com situações que fogem à norma e que trazem para dentro da instituição escolar realidades que desestabilizam e, por isso, são vistas como perigosas e ameaçadoras.

O ingresso de agentes auxiliares do sexo masculino concursados em creches trouxe à tona, na pesquisa de Castro e Souza, uma questão de gênero:

Um dos homens entrevistados comentou que não pode receber as crianças e dar banho. Por ser homem, assume outras funções como carregar objetos pesados. Outro agente contou que não possui os mesmos impedimentos, realiza todas as atividades com as crianças. Observa-

mos que a chegada dos educadores homens mexe com o conceito de maternagem. É possível ser homem e exercer na creche, um espaço público, funções consideradas femininas? (2011, p. 110)

A presença masculina nas creches e pré-escolas poderia enriquecer o trabalho com as crianças, ressignificando as funções femininas e masculinas junto às crianças pequenas. No entanto, as pesquisas têm revelado “que neste espaço historicamente feminino, pouco espaço é dado aos homens e se mantém a compreensão de que o trabalho com as crianças pequenas deve ser desempenhado exclusivamente por mulheres” (CASTRO e SOUZA, 2011, p. 110).

O trabalho com crianças pareceu representar em sua origem – e talvez essa ideia se perpetue até hoje, de forma nem sempre explícita – um ambiente apropriado para as mulheres, que estariam resguardadas das ameaças e assédios em outros locais de trabalho. Com isso, constata-se a infantilização das professoras:

[...], a designação de ‘menina’ no lugar de professora pareceu revelar uma identidade. Será que, vistas como meninas – nem professoras (termo pelo qual optamos e que conquistamos na LDB), nem tias (que, como outros autores, questionamos por sua desprofissionalização, mas que é constante nas escolas de ensino fundamental) – as professoras da educação infantil são identificadas às próprias crianças com quem trabalham? Que significado tem esse modo de chamar as professoras para a visão que elas têm de si mesmas e de sua autoridade e poder? (KRAMER, 2005a, p. 12)

As professoras que atuam com as crianças parecem ser identificadas menos como adultas, profissionais, professoras, e mais como crianças, menores, meninas, ou ainda, sem capacidade para exercer outras profissões. Mesmo que outras forças sociais e ideológicas atravessem essa discussão, a subjetividade das professoras de Educação Infantil vai sen-

do produzida e marcada ideologicamente por uma visão que as diminui, enfraquece, desprofissionaliza (KRAMER, 2005a). Os homens professores de crianças, por sua vez, parecem ser caracterizados como menos viris ou como abusadores em potencial. Portanto, eles também vão tendo suas subjetividades marcadas por uma visão que os enfraquece e desprofissionaliza.

Essa discussão atinge escolas públicas e privadas. Em pesquisa sobre professores homens em creches e pré-escolas, Moreno (2013) revela como sua presença em uma escola privada de classe média mobilizou sentimentos de medo e desconfiança, por parte das famílias, relacionados, especialmente, aos cuidados corporais.

Uma revisão bibliográfica sobre o tema revela as tensões e ambiguidades que acompanham a presença de professores na Educação Infantil, levando às discussões sobre relações de gênero, sexualidade, corpo e cuidado. Aos homens reserva-se a concepção de seres dotados de uma sexualidade que os levaria à possibilidade de abuso sexual, enquanto às mulheres fica associada uma imagem assexuada e infantilizada, semelhante à das crianças.

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. (SAYÃO, 2005, p. 16)

A sexualidade não é algo que se possui naturalmente; ela é aprendida, construída ao longo de toda a vida e, por isso, ela não é apenas uma questão pessoal, que deve ser tratada no âmbito privado, mas sim atravessada por questões sociais e políticas. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2001, p. 11).

Apesar de haver uma predominância de mulheres no magistério, é possível perceber que a presença masculina vai crescendo, conforme aumenta a idade das crianças, o que leva a supor que, quanto menor a criança, mais há a necessidade de cuidados físicos que são, historicamente, identificados como uma função feminina. Quanto mais a criança cresce e vai se tornando “aluno”, menos precisa de cuidados, exigindo mais instrução, papel esse que pode e deve ser desempenhado por homens. Mas seria o cuidado uma especificidade apenas das crianças pequenas? O cuidar e o educar são instâncias separadas no humano?

## O cuidado e as relações de gênero na história da educação

É no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferença tradicional entre homens e mulheres, na sociedade ocidental. A divisão de papéis sociais com base na diferença sexual situa-se num modo mercantil de relação com a vida, voltado para a acumulação de bens materiais: os homens cuidam dos negócios e as mulheres das pessoas (TIRIBA, 2006).

Muito se pode aprender sobre a relação entre cuidar e educar advinda da Educação Infantil, amplamente discutida no espaço acadêmico e no âmbito das políticas públicas. O tema do cuidado é muito caro ao campo da Educação Infantil – apesar de não se restringir a ele –, uma vez que a educação de crianças entre 0 e 5 anos exige cuidados específicos, por sua dependência física em relação aos adultos e, por isso, de acordo com a legislação,<sup>1</sup> educar e cuidar são ações, indissociáveis e complementares, exercidas no cotidiano de creches e pré-escolas, aparecendo nos do-

1 Constituição brasileira (BRASIL, 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (BRASIL, 2009a).

cumentos e na legislação (BRASIL, 1990; 1998; 2009a; 2009b). Diversas pesquisas (CARVALHO, 1999; MONTENEGRO, 1999; 2001; GUIMARÃES, 2011; RONCARATI, 2012; CAMPOS, 1994; 2002; KRAMER, 1994; 2003a; 2003b; 2005b; 2009; HADDAD, 1997; MACHADO, 2002; ROSEMBERG, 2002; TIRIBA, 2005; VASCONCELLOS, 2005; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), que vêm discutindo, há décadas, a questão do cuidado no contexto da Educação, apontam para práticas cotidianas que segmentam essas duas ações. Enquanto educar é instruir e ensinar, o cuidado se refere às demandas do corpo, como comer, dormir, e a hábitos de higiene.

O cuidado na Educação tem sido marcado por ambiguidades e tensões, uma vez que está associado a algo menor, uma tarefa, muitas vezes repudiada por professores que se recusam a responder por tais ações já que estudaram para atuar na Educação, relegando o cuidado a outros profissionais (auxiliares, monitores, serventes) com menor escolaridade. A sociedade brasileira, marcada por um longo período de escravidão, identifica o cuidado como uma atitude do âmbito doméstico realizada por quem não aprendeu a fazer outra coisa. Ter que exercer essa função na escola é, para muitos professores, ser desvalorizado (NASCIMENTO; FIGUEIREDO; PEDROZA; VARGENS; KRAMER, 2005b). Pelo fato do cuidado ainda ser identificado como uma tarefa do âmbito doméstico, ele também é reconhecido como um afazer feminino. Por mais que se tenha caminhado na direção da equidade entre os gêneros, os cuidados dedicados ao corpo da criança ainda estão associados a um trabalho realizado por mulheres. Nas creches e pré-escolas, as crianças ainda precisam de muitos cuidados relacionados ao corpo, tais como trocar fraldas, colocar para dormir, alimentar, dar banho, aconchegar, dar colo etc. E, muitas vezes, essas funções ainda se encontram separadas do que se entende por educar, assumindo essa última a característica

de instruir. Corpo e mente, razão e emoção, homem e mulher são dicotomizados.

A proposta de integração entre educar e cuidar entra no debate no Brasil, desde a década de 1990, tornando-se o objetivo e a especificidade da Educação Infantil (ROSEMBERG, 1994; CAMPOS, 1994). O binômio *educar e cuidar* foi incorporado pelo discurso oficial aparecendo ora como parte de um único processo (educar/cuidar), ora como parte de duas dimensões complementares (educar e cuidar). Isso gerou equívocos sobre as especificidades tanto do que é educar quanto cuidar (KRAMER, 2003a). No discurso de muitos professores, *educar* passou a ser considerado como da esfera do ensino, do conteúdo, e *cuidar* como dizendo respeito ao acolhimento do outro em suas necessidades físicas e emocionais (BARBOSA, 2004; 2013). Contudo, educar refere-se ao sujeito como um todo, englobando as dimensões física, intelectual e moral.

A Educação Infantil tem, nas últimas décadas, trabalhado com a ideia de que a especificidade desse nível educacional é a relação intrínseca que existe entre cuidar e educar. Não é possível educar sem cuidar (KRAMER, 2003a). Deixar rastros, estar lá, manifestar-se, opor-se ou concordar, tecer relações de amizade, com emulação mais que competição, com cooperação ou colaboração, e não só independência e autonomia. Nesse sentido, a ação de educar toma seu papel de ensinar e cuidar (KRAMER, 2003a).

De acordo com Tiriba (2005), o cuidado pauta-se pela necessidade do outro, isto é, quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar aberto, disponível para perceber o que o outro precisa.

Buber (2009) chamou este processo de movimento básico dialógico, caracterizado pelo voltar-se-para-o-outro. É ser uma presença. Para perceber a presença do outro, é preciso se libertar da indiferença em relação a ele.

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)

Na Educação Infantil, com frequência, as crianças não são vistas pelos adultos, não são aceitas em sua singularidade. A existência das crianças é admitida apenas como parte da vivência do adulto, que se dobra em si mesmo (BUBER, 2009), tornando o diálogo com a criança uma ilusão, um monólogo disfarçado de diálogo. Para Buber (2009), o movimento básico monológico não é o desviar-se-do-outro, como se poderia supor, mas sim o dobrar-se-em-si-mesmo. E, assim, fica comprometida a possibilidade de transformar o indivíduo em pessoa, uma vez que isso se dá através das experiências austeras e ternas do diálogo.

Cuidar implica responsabilidade e compromisso contínuos, significa dedicar energia e se sacrificar em certa medida; é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado (TIRIBA, 2005).

Pensar o lugar do cuidado na Educação Infantil sob a ótica da relação entre adultos e crianças, permeada pelo encontro, a presença e a responsabilidade, pode apontar um caminho onde não haja discriminação de gênero, mas sim onde a capacidade de se vincular ao outro seja o aspecto decisivo para uma educação de qualidade, como apontam os documentos legais.

A discussão sobre o cuidado na educação leva, inevitavelmente, à questão de gênero. No debate sobre qual seria o gênero da escola, Louro aponta que o mais relevante é que a escola é atravessada pelos gêneros: “é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (1997, p. 89).

O processo educativo escolar, que se instaura com os tempos modernos, tem na figura do mestre – no masculino – a representação dos valores, da disciplina e da sabedoria, a serem transmitidos aos alunos. Essa característica também se dá no Brasil, com a presença dos jesuítas, marcando, nesse caso, a instituição escolar como o local de formação do católico exemplar. No entanto, as transformações sociais ocorridas na segunda metade do século XIX no país, tal como a urbanização e a presença de imigrantes, levaram a um novo estatuto da escola, tornando o magistério uma atividade permitida e indicada para as mulheres. O processo de feminização do magistério precisa pegar emprestados os atributos tradicionalmente associados às mulheres, como a sensibilidade, o amor e o cuidado. A representação do magistério transforma-se e passa a ser definida pelas imagens de doação e entrega das professoras, consideradas mães espirituais (LOURO, 1997). Isso ocorre à medida que as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, e o amor se torna parte do “ambiente facilitador” da aprendizagem.

O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades. Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. (LOURO, 1997, p. 104)

Mulheres solteiras, órfãs e viúvas, estão associadas à imagem de pessoas desprovidas de sexualidade. Por isso, não eram bem-vistas as professoras casadas – que tinham um companheiro e filhos – e remetiam à ideia de uma sexualidade ativa. Essas representações dominantes ajudaram a construir uma imagem do professor ligada ao conhecimento e à autoridade e da professora mais vinculada ao cuidado e ao apoio maternal.



## Histórias de vida e narrativa

Ouvir as narrativas e as lembranças é conhecer a visão de mundo do sujeito, que é sempre constituída pela história e pela memória. Tal perspectiva aponta para outra concepção de formação, que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas docentes se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais, e não só no momento em que os professores entram em contato com as teorias pedagógicas, nos centros de formação.

Benjamin (1994), já no início do século XX, alertava para a extinção da arte de narrar causada pelo empobrecimento da experiência em função da industrialização, das forças produtivas e do progresso. Com a modernidade, a informação ganha grande destaque e o homem da sociedade de consumo perde sua capacidade de narrar. Tudo passa a ser relativo, cada indivíduo tem sua própria opinião e precisa cada vez menos dos conselhos dos outros. É como a analogia feita por Benjamin (1994) a partir da transformação na arquitetura das grandes cidades, marcada pela substituição da madeira pelo vidro – substância lisa, homogênea, que não permite o choque, o registro das marcas que a passagem do tempo denota. A relação entre as pessoas a partir da modernidade também não propicia o choque, os vestígios do encontro, do confronto; tende a se tornar marcada por um “excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação” (BOSI, 1983, p. 45).

A compreensão de que os professores vão se formando em contextos e tempos diversos fundamenta a necessidade de criar um espaço de diálogo com esses profissionais, para que através da linguagem seja possível recriar o elo que se perde quando os homens são transformados em meros reprodutores e consumidores, reassumindo o lugar de autores da

própria vida. Ao narrar, as pessoas deslocam-se do lugar da vivência, das comunicações instantâneas e recuperam a capacidade de contar experiências. Dessa forma, a narrativa se associa com a memória, com a oportunidade de deixar marcas.

As histórias de vida trazem a possibilidade de ouvir a voz do professor, que assume o lugar de narrador e “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Elas caracterizam o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, na tentativa de reconstruir os acontecimentos vivenciados e de transmitir a experiência adquirida. Esta metodologia se caracteriza por uma mínima interferência do pesquisador, cuja aplicação demanda muito tempo e quem decide o que relatar é o narrador.

Conhecer as histórias de vida desses sujeitos – professores da Educação Infantil – que convivem com as crianças em creches e pré-escolas é poder reconhecer as marcas deixadas por eles que, justamente por se constituírem, social e ideologicamente, por dispositivos, muitas vezes tão distintos dos das mulheres, podem contribuir sensivelmente para a superação de estereótipos, preconceitos e outras questões na relação com as crianças. Talvez seja a possibilidade de viver o cotidiano sem definir o que é de homem e o que é de mulher, mas, centrados no que é uma relação de inteireza, como propõe Buber (2003a), o que é do ser humano.

## Deixando rastros: os sujeitos da pesquisa e suas histórias de vida

Até o presente momento do estudo, foram entrevistados dois professores. O primeiro, Luís,<sup>2</sup> atualmente diretor de uma escola pública de Educação Infantil em um município da Região

<sup>2</sup> Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

Metropolitana do Rio de Janeiro, e o segundo entrevistado, Tales, professor da Educação Infantil em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Luís sempre quis ser professor e viu, no Curso Normal, a possibilidade de iniciar sua trajetória na docência. Graduou-se no curso de Letras e passou em concurso para professor do Ensino Fundamental, no município em que reside, atuando como professor do terceiro ano, por dois anos, até ser convidado a assumir a função de coordenador de turno. Segundo Luís, é muito comum os homens irem se retirando do trabalho cotidiano com as crianças pequenas e passarem a exercer cargos de coordenação, supervisão ou direção. Dessa época, lembra-se de ser o único homem na escola, de duas crianças que foram trocadas de turno, a pedido de suas mães, e de ser o único profissional que realizava atividades com tais crianças no pátio da escola. A partir dessa experiência, sentiu a necessidade de estudar pedagogia e fez o curso à distância do CEDERJ. Passou em outro concurso do município, assumindo uma segunda matrícula e foi convidado por uma amiga diretora para assumir a coordenação pedagógica de uma escola de educação infantil da rede. Luís conta que nunca teve nenhum tipo de conflito com os pais, pelo fato de ser homem, mas suspeita que se as crianças fossem menores – a escola atende crianças de quatro e cinco anos – e exigissem um maior contato corporal, talvez pudesse haver algum tipo de preconceito. Luís concluiu um mestrado em educação na UNIRIO e cursa uma faculdade de Direito.

Tales é professor de Educação Infantil há quatro anos e nunca tinha pensado em trabalhar nesse segmento sobre o qual afirma que tinha preconceito; queria ser professor de História no Ensino Médio. Passou no concurso e se viu diante de uma turma de 23 crianças e cheio de determinações políticas e pedagógicas. No início do trabalho, seu desafio era como ser fir-

me sem gritar. Após dois anos de dupla regência na mesma escola, Tales considera que consegue, agora, fazer um bom trabalho, o que, segundo ele, se baseia no respeito, que é uma combinação de atenção verdadeira, afetividade e firmeza. Ele se recorda de uma família que mudou a criança de turma, quando soube que ele seria o professor e prefere não dar atenção ao ocorrido, mostrando-se chateado com essa situação. Tales assume o desafio de dialogar com as crianças que vão sendo estigmatizadas pela escola e para as quais, muitas vezes, só restam reações de raiva e deboche. Por ter sido umas dessas crianças na infância, sente facilidade em se identificar com elas e de abrir outros caminhos de expressão para elas.

## Considerações Finais

A pesquisa de pós-doutorado – que dá origem ao presente artigo – busca conhecer as histórias de vida de professores do sexo masculino que se dedicam ao trabalho com crianças de zero a cinco anos e está, neste momento, em trabalho de campo, escutando os professores.

A questão do cuidado já se mostra relevante nos relatos dos professores. Enquanto o cuidado parece ser aprendido pela maioria das mulheres desde a infância – nas brincadeiras e nas tarefas domésticas –, os homens que trabalham na Educação Infantil adquirem os conhecimentos sobre como cuidar de crianças nas creches e pré-escolas e, portanto, esse aprendizado vem acompanhado de um caráter profissional.

Outro aspecto que se repete nas entrevistas é a necessidade que os homens professores têm de se mostrar muito competentes nessa atividade, uma vez que, historicamente, a educação das crianças pequenas sempre foi exclusividade do gênero feminino. Fato semelhante ao das mulheres que atuam nas grandes corporações e empresas, espaço predominantemente masculino.

Além dos fatores destacados acima, é possível afirmar que uma primeira leitura das entrevistas sugere temas relacionados a dois

eixos de análise: histórias de infância e de formação e histórias relacionadas a questões de gênero.

## Referências

- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulotirar, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. **“Vem, agora eu te espero”. Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil**. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas, v. 2).
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BRASIL. Lei federal n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: [s.n.], 1990.
- BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009a.
- BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC/SEB; Unesco, 2009b.
- BRASIL/MEC/CNE/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, julho 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.
- BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2003a.
- BUBER, Martin. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BUBER, Martin. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico**. São Paulo: É Realizações Editora, 2011a.
- BUBER, Martin. **Qué es el hombre?** México: FCE, 2011b.
- BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pes-**

- quisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 14/05/2012.
- CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-26.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASTRO e SOUZA, Marina Pereira. **O PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores?** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação..., Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- CERISARA, Ana. Beatriz. **Professores de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.
- FROEBEL, F. A. **A educação do homem**. Passo Fundo/RS: UPF editora, 2001.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- HADDAD, Lenira. **Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992. p. 31-61.
- INEP. Censo Escolar 2012. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 17/07/2015
- KRAMER, Sonia. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b.
- KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? **28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG, 2005a.
- KRAMER, Sonia. (Org.). **Retratos de um desafio**. São Paulo: Ática, 2009.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 51-81.
- KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas; uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria. Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 57-76.
- KUHLMANN JR, Moysés. Pedagogia e rotinas no “Jardim de Infância”. In: KUHLMANN JR, Moysés. (Org. O livro é dele. Melhor colocar o nome do livro direto.). **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 111-179.
- LÉLIS, Isabel; MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; NASCIMENTO, Maria das Graças Arruda. O recurso às histórias de vida para o estudo das trajetórias educacionais. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs.). **Metodologias e téc-**

**nicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010. p. 91-108.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (Orgs.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

MACHADO, Maria. Lúcia. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MONTENEGRO, Teresa. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil.** 1999. 256 f Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia..., Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

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

MONTESSORI, M. **A criança.** São Paulo: Círculo do livro, 1989.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica.** São Paulo: Flamboyant, 1969.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **“Essa turma precisa de uma figura masculina!”: Diálogos e práticas afetivas da docência masculina na Educação Infantil.** 2013. 52 f. Monografia. Curso de Especialização em Educação Infantil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, Anelise; FIGUEIREDO, Fabiana; PEDROZA, Giovannina; VARGENS, Paula; KRAMER, Sonia. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005b. p. 55-65.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Ed., 1992.

NUNES, Deise Gonçalves. **Da roda à creche – proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos.** 2000. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Edu-

cação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PENA, Alexandra Coelho. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”:** narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PENA, Alexandra Coelho. Narrativas de profissionais de creches comunitárias da Baixada Fluminense. **Anais...** VI Congresso Internacional de Práticas (Auto)Biográficas. Rio de Janeiro, Blograph 2014. p. 1-14.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte.** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RONCARATI, Mariana. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche:** a coautoria da criança na construção da prática educativa. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFERÊNCIA NACIONAL PARA TODOS, 1., Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 154-156.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e tra-**

**balho docente na educação infantil:** um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER,

Sonia. (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 66-86.

TIRIBA, Léa. **Infância, escola e natureza. 2006. 249 f.** Tese (Doutorado em Educação) – Departamento, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VASCONCELLOS, Vera. Ramos. (Org.) **Educação infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Recebido em: 15.01.2016

Aprovado em: 01.03.2016

**Alexandra Coelho Pena** é Graduada em Psicologia pela Universidade Santa Úrsula, Especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio, Mestre pelo Instituto de Psicologia da UFRJ e Doutora em Educação pela PUC-Rio. Integrante do grupo de pesquisa INFOC (Infância, Formação e Cultura) desde 2011. Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas da PUC-Rio. Bolsista de Pós-Doutorado no Departamento de Educação da PUC-Rio. Experiência nas áreas de Psicologia Escolar, Educação Infantil e Formação de professores. E-mail: alexandracpena@yahoo.com.br

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – Prédio Cardeal Leme – sala 1056, Rio de Janeiro. CEP: 22451090