

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CÍNTIA DE PAULA BORGES MENEZES

HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Campinas

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CÍNTIA DE PAULA BORGES MENEZES

HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Docente: Prof^ª. Dr^ª. Inês Ferreira de Souza Bragança.

Campinas

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M524h Menezes, Cíntia De Paula Borges, 1987-
Homens na Educação Infantil : narrativas de formação e exercício da
docência / Cíntia De Paula Borges Menezes. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Inês Ferreira de Souza Bragança.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Narrativas. 2. Formação de professores. 3. Biografia. 4. Educação infantil.
5. Gênero. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza, 1969-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

CÍNTIA DE PAULA BORGES MENEZES

HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Docente: Prof^a. Dr^a. Inês Ferreira de Souza Bragança.

APROVADA EM: 25/01/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr^a. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Imagem 1 – Tirinha de Armandinho contemplando a lua.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>.
Acesso: 10 jan. 2020.

Ao pequeno e doce Léo,
que constantemente me ajuda a encontrar a lua no céu.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Sou grata a muitas pessoas e instituições, mais do que imagino que conseguirei escrever aqui. Biquíni Cavado canta: *“Trago a imagem de todas as ruas. Eu sou a soma de tudo que vejo”*. E assim foi/é; muitas pessoas passaram pela minha vida e me marcaram profundamente, algumas certamente não se lembram de mim ou não estão mais neste plano espiritual, outras eu sequer lembro, mas influenciaram meu trajeto e de algum modo se fazem presentes. Nesta *pesquisaformação* tive ainda mais certeza de que muitos elementos me influenciaram.

Obrigada a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com minha formação. Em especial, agradeço:

Ao Leonardo, menino carinhoso dos cabelos cacheados, criança cheia de luz e vida, criador de brinquedos e grandes obras arquitetônicas, apaixonado pela lua e passarinhos, amante de aviões, foguetes, submarinos (especialmente o “yellow”) e bondinhos. Obrigada pelos beijos distribuídos entre uma escrita e outra. Obrigada também por deixar o Caco (seu macaco de pelúcia) comigo em alguns momentos desta escrita. Obrigada por existir, meu filho.

À minha querida mãe Guilhermina, minha base, meu porto seguro, meu exemplo concreto de amor e respeito. Aquela que sempre espalhou bilhetes pela casa, finalizados com *“Beijos da mamãe Gui”*. Obrigada por todo carinho, força, sabedoria, incentivo, esforço e renúncias. Meu colo preferido.

Ao Ricardo, meu companheiro de vida, minha metade do limão. Obrigada pelas risadas, presença, partilha, escuta e cuidado. Obrigada pela parceria de sempre e pelo apoio neste novo despertar. Já dizia Tribalistas, *“meu melhor amigo, é o meu amor...”*.

À minha avó Possidônia, que ganhou os céus, obrigada pelas tantas histórias compartilhadas e que continuam registradas em mim. Te amo além desta vida!

Ao meu irmão Edécio, professor que tenho imenso orgulho. Obrigada pelo grande incentivo dado quando pensei em mudar de carreira, mas, principalmente, obrigado pela companhia na infância e das muitas memórias construídas.

Ao meu pai Rosvel, que, mesmo com uma infância doída, me proporcionou boas lembranças na minha.

Às minhas primas e primos, pelas descobertas infantis, explorações e recordações. Agradeço às minhas tias, por cuidar de todos nós e oportunizar isso tudo. Agradeço também aos primos que ganhei e os que vieram junto, esta nova geração que me ensina novos conhecimentos e infâncias, infâncias completamente diferentes da que tive, mas que também

têm seus encantos.

Às minhas afilhadas Laura, Thainá e Taiana... cada qual com sua personalidade. Que tenham sempre a alma de criança. Obrigada pelas alegrias compartilhadas.

Às meninas da Casa da Criança, que hoje são adultas. Obrigada por tanto aprendizado, brincadeiras, conversas, desabafos, choros e sorrisos. Com o desejo de que suas vidas adultas sejam repletas de cores e realizações.

À Inês Bragança, por ter me mostrado desde o início da graduação de Pedagogia uma maneira diferente de sentir a sala de aula. Obrigada pela generosidade e pelos diálogos reflexivos e emocionantes. Obrigada pela acolhida, pela orientação, pelas sugestões fundamentais, pela confiança, pelo carinho e pelo respeito com minha pesquisa. Obrigada por construir este trabalho junto comigo! Você é especial.

À Gabriela Tebet, por me apresentar a Educação Infantil com um olhar sensível aos bebês e às crianças. Obrigada pelo incentivo, por viabilizar meu ingresso à pesquisa e pelas valiosas contribuições que deu a este estudo. As orientações de estágio foram aprendizados que carregarei sempre comigo, saberes significativos.

Aos/às professores/as da Faculdade de Educação da UNICAMP pela partilha. Foram 4 (quatro) anos de potentes vivências. Obrigada por, dentre tantas adversidades, continuarem na luta por um ensino público e de qualidade. Obrigada pelos diálogos em sala e por todos os encantamentos produzidos em mim. Sou grata por todo o aprendizado, até mesmo nas discordâncias.

A todos/as os/as demais professores/as que encontrei em meio caminho. E não foram poucos. Obrigada por me auxiliarem nesta trajetória até aqui e em meu processo de construção de identidade. Agradeço não apenas aqueles que me deram aula, mas também os professores que me acolheram nos estágios obrigatórios, me possibilitaram vivências e prolongam as infâncias em seus trabalhos. Carrego todos, indistintamente.

Às pessoas que encontrei na Defensoria Pública. Defensores, estagiários, funcionários, assistidos, crianças e bebês. Obrigada por todo aprendizado nestes anos de estágio.

Aos meus amigos salpicados pelo mundo, pelas vivências e pelas lindas lembranças infantis e adolescentes. Principalmente aos meus amigos de coração, que me impulsionam sempre, ainda que distantes. Obrigada a cada um, de modo especial.

À turma “Pedagogia Integral – 017” e todas as outras turmas onde cursei disciplinas. Obrigada pelas preciosidades... aprendi muito com a diversidade e com os diálogos abertos. Obrigada principalmente às minhas companheiras de trabalho, com suas criações múltiplas e visões críticas. Foi maravilhoso aprender com vocês. Que lutemos por uma educação

libertadora!

Ao Grupo Escoteiro Dom Bosco – 206/SP, por todas as experiências surreais, aprendizados e amizades. Obrigada por tanto.

Aos sujeitos desta *pesquisaformação*: Pedro, Ruy e Adriano. Muito obrigada por aceitarem o convite de construir este trabalho comigo, por acreditarem nesta pesquisa e por confiarem em mim para publicar suas histórias. Foram encontros lindos.

Aos funcionários (importantes e quase invisíveis) da Faculdade de Educação e da UNICAMP, por tornarem possível a realização deste trabalho. Especialmente à Martinha e à Luciane, pelo auxílio e pelas constantes dúvidas sanadas. Obrigada pela dedicação.

Às colegas do grupo de orientação coletiva da professora Inês, que contribuíram para a escrita deste trabalho. Ótimas estudantes-professoras-pesquisadoras. Obrigada por compartilharem suas trajetórias de pesquisa, leituras, estudos, cartas e poemas.

Aos colegas do Grupo de Terça (GEPEC) e Grupo BebêEducação (DIS e GPPES), da FE/UNICAMP, pelos questionamentos e contribuições reflexivas. Obrigada pelos estudos, círculos de partilha e por me fazerem enxergar diversas possibilidades de pesquisa.

À Faculdade de Educação e à UNICAMP. Obrigada com todo o coração. Sou imensamente grata por toda a experiência vivida desde meu ingresso. Minha outra casa, meu outro lugar.

Ao Bruno, à Aura, ao João, à Aisha, ao Miguel, à Alice, ao Breno, à Laura, ao Matheus, ao Pedro, à Claudina, à Teté, ao Ângelo... e a todos os outros bebês e crianças que encontrei em meu caminho formativo como estudante de Pedagogia da FE/UNICAMP. Obrigada por compartilharem saberes, por me apresentarem músicas, pelas conversas, pelas descobertas, por todo o aprendizado. Obrigada por darem real sentido à minha trajetória e auxiliarem em minha formação docente.

Todos vocês são parte de mim...

Imagem 2 – Nosso quintal maior do que o mundo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

*Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
(Manoel de Barros)*

RESUMO

A docência na Educação Infantil é uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres. Contudo, em que pese eventual tentativa de segregação social de homens no espaço escolar infantil, algumas exceções emergem. Este trabalho de pesquisa busca colocar em diálogo narrativas de professores do sexo masculino que atuam nos Centros de Educação Infantil de Campinas, Estado de São Paulo, tematizando suas trajetórias de vida, formação e atuação docente. A abordagem teórico-metodológica que orienta o trabalho consiste na *pesquisa-formação* narrativa (auto)biográfica. Através das narrativas destes profissionais de creche e pré-escola, busca-se compreender suas histórias de vida, escolha profissional, ingresso, permanência, enfrentamentos e experiências. Este trabalho é resultado de uma pesquisa de partilhas das experiências formativas de professores da Educação Infantil, de como se constituíram, se desenvolveram e se tornaram professores; é uma pesquisa que olha para as reflexões traçadas por estes sujeitos sobre seus próprios percursos; é uma escrita de vidas.

Palavras-chave: narrativa de formação; biografia educativa; Educação Infantil; gênero.

ABSTRACT

Teaching in Early Childhood Education is a profession mainly occupied by women. However, in spite of an eventual attempt to socially segregate men in the children's school space, some exceptions emerge. This research work seeks to put in dialogue narratives of male teachers who work in the Child Education Centers of Campinas, State of São Paulo, focusing on their life trajectories, training and teaching performance. The theoretical-methodological approach that guides the work consists of researching (auto)biographical narrative. Through the narratives of these nursery and preschool professionals, we seek to understand their life stories, professional choice, admission, permanence, confrontations and experiences. This work is the result of a research of sharing the formative experiences of teachers of Childhood Education, of how they were constituted, developed and became teachers; it is a research that looks at the reflections drawn by these subjects on their own paths; are written of lives.

Keywords: formation narrative; educational biography; Early Childhood Education; gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Tirinha de Armandinho contemplando a lua.....	3
Imagem 2 – Nosso quintal maior do que o mundo.....	7
Imagem 3 – Tirinha de Armandinho sobre ipês floridos.....	14
Imagem 4 – Manifestação popular na Câmara Municipal de Araçatuba/SP	31
Imagem 5 – Colcha de retalho (ilustração de Semíramis Paterno).....	67
Imagem 6 – Pintura A do “Projeto Brincadeiras de Criança”, do artista plástico Ivan Cruz....	73
Imagem 7 – Pintura B do “Projeto Brincadeiras de Criança”, do artista plástico Ivan Cruz....	74
Imagem 8 – Construção social de estereótipos de masculino e feminino	82
Imagem 9 – Divisão de professores/as de Educação Infantil de acordo com o gênero	85
Imagem 10 – Cenas do filme brasileiro “Que horas ela volta?”	88

LISTA DE ABREVIACÕES

AGI	Agrupamento I
AGII	Agrupamento II
AGIII	Agrupamento III
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEFAN	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFORTEPE	Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional
CEI	Centro de Educação Infantil
CID	Universidade Estadual de Campinas
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus
DF	Distrito Federal
DIS	Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação
EEBA	Encontro de Estudos Bakhtinianos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAU/USP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
FE/UNICAMP	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FICA	Festival Internacional de Cultura Alternativa Aldeia Hippie de Arembepe
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
GPPES	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação
GRUBAKH	Grupo Bakhtiniano
GRUPAD	Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo
INPM	Instituto Nacional de Pesos e Medidas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPG	Laboratório de Psicologia Genética
LPG	Laboratório de Psicologia Genética
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
MT	Estado do Mato Grosso

NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NIPPAD	Núcleo de Investigação Psicopedagógica dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organizações não Governamentais
PE	Estado de Pernambuco
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PSL	Partido Social Liberal
SAIP	Serviço de Atendimento e Intervenção Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

ALGUNS ENCANTAMENTOS DE MINHA VIDA	14
1 PRIMEIRAS PALAVRAS	26
2 A PESQUISA E SEUS CAMINHOS	30
2.1 Encantamento pelo tema	30
2.2 Narrativas que humanizam e percurso metodológico	33
2.3 Educadores contadores de suas histórias, os sujeitos da pesquisa	37
2.4 Encontros narrativos em <i>espaçotempos</i> impensáveis	40
3 HISTÓRIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO	44
3.1 “Inúmeras e inúmeras crianças já passaram pelo meu colo”	45
3.2 “Meu trabalho é no chão. Os bebês estão no chão”	52
3.3 “A formação me movimenta e me motiva”	59
4 TECENDO UMA COLCHA DE RETALHOS DE NÓS	67
4.1 Retalho verde com bolinhas brancas: Professomos	68
4.2 Retalho listrado: Educação Infantil e infâncias	72
4.3 Retalho florido: Masculinidades na Educação Infantil	81
4.4 Retalho colorido e brilhante: Desconstruindo lugares fixos	87
CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

ALGUNS ENCANTAMENTOS DE MINHA VIDA

Por Cíntia De Paula Borges Menezes

Sobre importâncias, Manoel Barros lindamente versa: “Que 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”. Explorar na memória minhas experiências formativas, possibilitaram maior reflexão sobre quem sou, como me (re)constituo e me (re)invento como pessoa e profissional que pretendo ser. Sócrates dizia: “Conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”. Nestas perspectivas, procurei alguns dos encantos de minha trajetória para um pequeno conhecimento de quem sou/estou.

Sou mãe, filha, aluna, professora, pesquisadora, feminista, escoteira, sonhadora, curiosa por temas aleatórios, alguém que está tentando consumir menos carne, apaixonada por cachorros e gatos, “louca” por plantinhas, flores, cactos e ipês.

Imagem 3 – Tirinha de Armandinho sobre ipês floridos.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso: 7 mai. 2020.

Sonho e vivo no mundo. Durante estes anos descobri que ainda não tenho lugar fixo... mas tenho o lugar onde estou. Acho, sem muita certeza, que já escolhi o lugar que quero ficar, mas enquanto não for possível, sigo... viajando em minhas andanças, (me) conhecendo, (me) modificando, (me) reconstruindo, (me) encantando.

Música me encanta.

*Música para esquecer de si
Música para boi dormir
Música para tocar na parada
Música para dar risada.
(Arnaldo Antunes – Música para ouvir)*

Afirmo com convicção que minha vida, momentos e sentimentos seriam descritos por

músicas já lançadas e aquelas que ainda serão escritas. Música e poesia para mim tem cheiro e vida, assim como a vida tem cheiro e som. Repensando as experiências formativas que me constituem, vejo plano musical ao fundo. Razão pela qual, minhas memórias serão permeadas de trechos de canções.

Música é capaz de me transportar para outro *espaçotempo*. Música me auxilia a rememorar, a refletir, a questionar. Música me lembra de coisas, de vida, de pessoas. Pessoas que passaram pelo meu caminho e me constituem. Tornamos humanos através da relação com o outro; na relação com o outro vamos nos fazendo e refazendo.

Uma história de vida é construída pela integração de todos os elementos o passado que o sujeito considera relevantes para descrever, entender ou representar a situação atual e enfrentar prospectivamente o futuro. As histórias de vida possibilitam a construção de sentido do projeto de uma vida dedicada à docência a partir da ordenação da bagagem de conhecimentos, vivências e aprendizagens ao longo da vida. (BOLÍVAR, 2011, p. 1)

Bolívar (2011) traz que nossa história de vida se integraliza com nossa trajetória. Embora sejamos únicos, com vivências singulares, somos influenciados constantemente pelo ambiente onde estamos inseridos e pelas experiências de outros que nos são percebidas. Há uma construção coletiva e aditiva da identidade de cada indivíduo. Estamos em construção!

Infâncias me encantam.

*O mundo que gira veloz
E a vida que corre demais
(...) um dia você vai crescer
Cansar de brinquedo, jogar
(..) Que os dentes caem
e as pernas crescem demais
(...) A vida é boa quando se brinca demais
Quando se canta e não se olha pra traz.
(Rubel – Ben)*

Tenho muito carinho pela minha infância (muita mesmo!). Por amar ser criança, tinha medo de crescer, chorava em todos os aniversários e dizia aos quatro ventos que queria “ser criança para sempre”. Achava a vida adulta sem graça, sem tempo ócio e sem brincadeiras. Somente quando fiquei adulta descobri que adultos também podem (e devem) brincar.

O pensador Oliver Wendell Holmes tem uma frase conhecida que diz: “Nós não paramos de brincar porque envelhecemos, mas envelhecemos porque paramos de brincar”. Como retrata o filme “Tarja Branca”, de Cacau Rhoden (2014), brincar é inerente ao ser humano, brincar é

existir, brincar é ser gente, brincar é urgente, brincar é preciso à criança e ao adulto, ainda que a ordem social nos estimule a abandonar esta prática.

Falava pelos cotovelos, dava vida a tudo que movia e não movia, inventava brincadeiras, tinha uma visão romântica das coisas, criava histórias, teve uma época que achei que era fada, outra época achei que era a única protagonista do mundo e todas as outras pessoas eram figurantes, gostava de estar na natureza e deixar a imaginação me levar, ela ia longe. Foi uma infância bem vivida!

Eu gostava muito de brincar de lecionar para um animado e grandioso grupo de bonecas. A chamada era realizada diariamente e as atividades desenvolvidas eram diversificadas. Passava horas brincando de “escolinha”. Em minha infância também relembro bastante da presença de livros, gibi e revistas, e de gostar de frequentar a biblioteca no contraturno escolar.

Meu irmão está presente em quase todas as lembranças de minha infância, brincadeiras em casa e no clube. Brincávamos muito, mas com ele as brincadeiras eram mais agitadas e em movimento, o que resultou em dois dentes quebrados. Das brincadeiras tradicionalmente infantis brinquei de quase todas, na escola e no escoteiro, lugares que pulsavam vida! Também tinha tecnologia, não se engane, videogame SuperNintendo e alguns programas na televisão, como Carrossel e Chiquititas.

Quando eu falo de minha infância, relembro com carinho que gostava também de brincar sozinha e envolta em um mundo próprio. Sem dúvidas minha brincadeira preferida era dar vida aos muitos produtos que ficavam sobre a penteadeira de minha mãe, cada produto era uma “pessoa”. Era um mundo totalmente criado por mim. Como eu amava! Havia muita vida e criatividade ali. Diariamente, aquele universo era movimentado com histórias e novos enredos, mas os produtos/pessoas eram sempre os mesmos.

Estar na escola me encanta.

*No canto do cisco, no canto do olho
A menina dança
Dentro da menina, a menina dança
E se você fecha o olho,
A menina ainda dança
Dentro da menina, ainda dança
Até o sol raiar.
(Novos Baianos – A menina dança)*

Desde os 3 (três) meses frequentei creche pública. Segundo minha mãe, não tive problemas com adaptação e gostava de ir. Não creio que eu tivesse maturidade para gostar ou

não no início, mas percebo nas fotos uma criança desenvolta naquele meio. Em meu aniversário de 2 (dois) anos, meu pai organizou uma grande animação festiva na escola. Nas fotos é possível observar como eu círculo pela grande roda com desenvoltura. Esta paixão pelo ambiente escolar me acompanhou durante toda a minha trajetória (e ainda acompanha).

Estudei no Sesi praticamente o Ensino Fundamental inteiro. Embora tenho crítica à algumas regras autoritárias, tive inúmeros/as professores/as que me inspiravam e estimulavam a criatividade, a autonomia e a cooperação entre as crianças. Como exemplo (apenas exemplo), destaco o professor de Artes, sr. Ariobaldo, que sem recursos, ensinou todos os alunos a bordar, pintar, construir escultura, tocar um instrumento ou cantar. Havia muitas possibilidades de ser quem se era!

Meu irmão criou um jornalzinho de circulação interna. Quando ele mudou de escola eu “herdei” o jornal. Gostava muito de escrever sobre diversos temas, apresentar músicas e narrar acontecimentos. Para escrever o jornal eu usava o computador da Secretaria da Escola por alguns dias. No intervalo alguns/mas professores/as ficavam na Secretaria e eu gostava de estar entre eles, me sentia pertencente àquele grupo de docente.

Perto de terminar o Ensino Fundamental, minha mãe buscou informação para me matricular no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAN), quando soube de sua intenção, fiquei bastante chateada, pois naquele momento eu tinha a visão de que ela estava escolhendo que eu seria professora. Pelo meu descontentamento, ela me matriculou em outra escola. Se tenho arrependimento na vida, talvez seja o de não ter estudado no CEFAN.

O ingresso no Ensino Médio foi um período ruim. Entrei em uma escola particular no período noturno e eu, sempre desinibida e rodeada de amigos, me vi sozinha e tímida. Não sofri *bullying*, mas não consegui lidar com aquele ambiente. Ao mudar para o período diurno as coisas melhoram, fui acolhida, me permiti conhecer as pessoas e deixar que elas me conhecessem. No período escolar constantemente ensinava matérias a colegas no contraturno, as vezes eu ensinava o conteúdo integral das disciplinas. Gostava de ensinar e, conseqüentemente, aprendia.

Foi difícil escolher um curso superior, havia muita pressão para se escolher rápido. Tive professores/as parceiros/as, que deixavam claro que todo curso era importante, mas a maioria de meus colegas de turma não viam assim. Optei por Direito influenciada pela escolha de um amigo após visitarmos uma feira de profissão.

Vivi muitas experiências na Faculdade de Direito, aprendi muito, cresci muito, erreí muito também, foi intenso. Por estagiar na própria faculdade, vivia na sala dos/as professores/as

e tinha um contato bastante próximo com a maioria. Novamente, me sentia pertencente àquele grupo. Eu queria ser Defensora Pública e Professora Universitária, a docência já era um desejo.

Direito me encanta. Pedagogia me encanta ainda mais.

*Sei lá
Tem dias que a gente olha pra si
E se pergunta se é mesmo isso aí
Que a gente achou que ia ser
Quando a gente crescer.
(Lulu Santos – Já é)*

Mesmo com a pressão de escolher um curso e não pensar direito sobre a escolha feita, Direito me encanta. Cursei Direito em uma rotina tripla: estudava e estagiava nos outros períodos (um estágio na área e o outro estágio dentro da faculdade para pagar o curso). Fui bolsista nos 5 (cinco) anos de graduação.

O mais significativo em minha formação foi o estágio realizado na área da Infância e Juventude da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Minha relação com o estágio, com meu chefe, colegas, famílias atendidas, crianças e adolescentes foi marcante. Desenvolvi mais meu lado de compaixão, empatia, amor pelo próximo e não julgamento pela realidade do outro. Mais do que um estágio, foi uma lição diária de vida. Desde o estágio na Defensoria desejei muito cursar Pedagogia, mas tinha medo e não via muito sentido em recomeçar.

Formada e aprovada na Ordem de Advogados do Brasil (OAB), trabalhei como advogada terceirizada. Não era aquilo que queria para a vida, mas eu tinha uma independência financeira que me deixava ainda mais com receio de recomeçar.

Um dia, voltando para casa depois de um dia de trabalho, ouvi a música “Já é”, de Lulu Santos. Eu já conhecia a canção, mas naquele dia teve um significado diferente ouvir: “*Por isso eu quero mais, não dá pra ser depois, do que ficou pra trás na hora que já é!*”. Deu um estalo de que não adiantava fazer aquilo que não gostava, que isso era desperdício de vida. Meses depois pedi demissão e fui estudar para concurso, ainda na área de Direito, mas para cargos em que eu me via realizada profissionalmente.

Depois de formada tive a certeza que queria cursar Pedagogia, porém, pessoas próximas me desmotivaram ou criticaram essa “rápida mudança”. Não tive coragem de enfrentar eventuais julgamentos e guardei meu desejo em mim. Entre um concurso e outro, questionava secretamente se não era a hora de iniciar novamente uma faculdade.

Tentando me encontrar (e também pela questão financeira), trabalhava alguns períodos

em escritório de advocacia e estudava para concursos. Nunca de fato consegui me encontrar na profissão. O que me atraía no Direito era a pesquisa, o trabalho de campo, a escrita, as histórias. Advogar como terceirizada não me realizava, aquilo era totalmente diferente da atuação na área da Infância e Juventude e do que eu entendia como minha função no mundo.

O estágio na Defensoria Pública foi uma experiência intensa, me modificou e me apresentou uma realidade outra. Findo o contrato de estágio, o defensor público responsável me contratou como auxiliar. Os casos não eram tratados apenas como processo, nossa atuação era além da jurídica. Trabalhávamos com aquelas famílias, crianças e jovens por meses, evitando acolhimento e institucionalização, fazíamos encaminhamentos, ouvíamos suas histórias. Visitávamos semanalmente crianças e jovens nas instituições de acolhimento e Fundação Casa. Em nossas conversas uma das coisas que era comum à maioria das crianças e jovens era a ausência de oportunidades e ineficiência do Estado quanto à educação. Estas vivências me causaram inquietação. Através da educação eu poderia fazer mais por aquelas pessoas...

Evidente que levo muito daquele curso que escolhi ainda menina e que aprendi a enxergar o mundo sob outra perspectiva. Mas havia muito espaço mais espaço em mim.

Voluntariado me encanta.

*Se faltar calor, a gente esquentar
Se ficar pequeno, a gente aumenta
E se não for possível, a gente tenta
Vamos velejar no mar de lama
Se faltar o vento, a gente inventa
Vamos remar contra a corrente
Desafinar do coro dos contentes.
(Engenheiros do Hawaii – Pose)*

Na infância tive muito contato com arte e voluntariado. Meu pai tinha um grupo de animação infantil e também fazia projetos sociais nos bairros da cidade. Eu gostava de participar dos eventos, principalmente porque tinha muita “comida de festa” e viagens. Além disto, eu tinha uma liberdade que não tinha nos dias comuns.

Quando completei 18 (dezoito) anos passei a ser voluntária no movimento Escoteiro. Durante a semana preparávamos as atividades e as desenvolvíamos com as crianças no final de semana. Algumas chefes escoteiras eram professoras e diretoras da rede municipal, e conduziam a proposta pedagógica. Inclusive, algumas delas me incentivaram a cursar Pedagogia, ressaltando meu trabalho com as crianças. Deixei de ser voluntária somente quando mudei de estado.

Sou escoteira há 23 (vinte e três) anos. Cada reunião, acampamento, excursão, pessoa, jogo, prova, vieram carregados de experiência. Foi o lugar externo ao familiar que mais me modificou como ser humano, foi extremamente importante na minha formação, um espaço de educação não formal que me influenciou e viabilizou ser quem sou. Todas as minhas decisões e vivências estão diretamente relacionadas ao que vivi e aprendi no movimento.

Também fui voluntária na Casa da Criança por aproximadamente 3 (três) anos. A Casa da Criança de Araçatuba era uma instituição de acolhimento para crianças/adolescente de 0 (zero) a 18 (dezoito) anos que foram retiradas do convívio familiar por situação de negligência, violência e abuso. Quando eu tinha por volta dos 10 (dez) anos, visitei uma instituição similar com a amiga da minha mãe; foi uma experiência que me atravessou, percebi dureza e tristeza naquelas infâncias. Desde então decidi que quando fosse “mais velha” iria fazer um trabalho voluntário, como a colega de minha mãe. Assim fiz. Adulta, procurei a Casa da Criança e me ofereci para dar recreação aos sábados para as meninas.

Para trabalhar com as atividades e contemplar a maioria, dividia as meninas em três grupos etários. Cada sábado trabalhava com um grupo. Durante a semana me preparava para trabalhar atividades recreativas diferentes e conforme o interesse delas ia surgindo. Neste período, a pedagoga da instituição me sugeriu diversas vezes para iniciar o curso de Pedagogia.

Foram anos de muito aprendizado com as meninas, ganhei duas afilhadas e mantenho contato com várias ainda hoje. Somente parei de ir por causa dos conflitos que surgiram (já que passei a atuar na Infância e Juventude e as vezes tutelava os processos das meninas).

Ser professora me encanta.

*Felicidade é só questão de ser
Quando chover, deixar molhar
Pra receber o sol quando voltar
Melhor viver, meu bem
Pois há um lugar
Em que o sol brilha pra você
Chorar, sorrir também, e depois dançar
Na chuva quando a chuva vem.
(Marcelo Jeneci – Felicidade)*

Ao escrever sobre meus encantamentos, percebo como ser professora sempre foi algo que desejei, percebo o quão óbvio era eu seguir o caminho da educação, da docência, do ensino-aprendizado. Ser professora era um silêncio que gritava.

Quando escolhi Direito, não sabia ao certo o que fazer. Quando me dei conta, as

inscrições para o vestibular iniciaram. Naquele momento não cogitei cursar Pedagogia, não tinha espaço para Pedagogia na minha vida. Era um curso tido pelos meus colegas como fácil e cursado por qualquer um. Eu não verbalizava isso, mas reproduzia em meu pensamento este discurso e o de “professor ganha pouco”. Levou alguns anos para eu deixar de me importar com eventuais críticas e seguir uma formação que foi feita para mim.

Cursar Pedagogia desde o início foi desafiador.

Com o tempo, conversei com pessoas que eram professoras e elas me incentivaram sobre a mudança de área. Somente neste momento me dei conta de que estava rodeada de profissionais da educação. Inclusive meu irmão. Até então eu não tinha reparado que meu universo era permeado de professores/as: tias, irmão e amigos próximos. Enfim, decidi que seria Professora! No entanto, as muitas mudanças de cidade impossibilitaram meu início. Sempre mudava e acabava perdendo o prazo de inscrição do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou do vestibular.

Cantarolando O Teatro Mágico, “*enchendo a minh'alma d'aquilo que outrora eu deixei de acreditar*”, me libertei de amarras de anos! Liberdade, esta é a palavra.

Mudei para Paulínia/SP e decidi que iria iniciar Pedagogia de qualquer modo! Passei na Faculdade de Educação da UNICAMP e comecei minha nova trajetória. Não consigo expressar o quão importante foi esta aprovação e como ela foi combustível para os meus sonhos reais.

Recomeçar não é fácil, se reinventar também não. Mas esta experiência foi edificante. Por estar tão realizada no curso, muitas vezes esquecia que estava em um ambiente acadêmico com prazos e trabalhos. Vivenciar experiências em uma universidade pública de qualidade foi uma atividade prazerosa de partilha, construção contínua e coletiva.

Durante a faculdade pari meu encantador Leonardo, que me apresentou a prática infantil no dia a dia, um novo universo de possibilidades, com quem mais aprendo do que ensino, que me ensina que devo esperar chegar na ponte para decidir se devo ou não atravessar, que me ensina a olhar o mundo com mais leveza e sutileza, sem pressa. “Minha Senhora Dona: Um menino nasceu – o mundo tornou a começar!”. (ROSA, 1970, p. 353)

Também durante a graduação meu marido mudou para Lucas do Rio Verde/MT e eu e meu filho mudamos para Campinas/SP. A dificuldade de encontrar vaga na creche fez com que eu fizesse diariamente a ponte Campinas-Paulínia e Paulínia-Campinas. Mensalmente esta ponte era interestadual, São Paulo-Mato Grosso. Neste caos de quilômetros e milhas, tentei ao máximo buscar uma boa formação e aproveitar as oportunidades oferecidas pela UNICAMP. Evidente que em alguns momentos o cansaço transparecia, mas minha busca não foi apenas por um diploma acadêmico.

Na faculdade precisei reafirmar algumas vezes que estava ali por vontade própria, não por falta de escolha. Não por mim, eu não tinha dúvidas sobre minha decisão. Talvez por conta a formalidade que envolve o curso de Direito, senti algumas vezes desconfiança quando falava de minha primeira graduação. Por conta disto, mesmo amando Direito, criei uma proteção, passei a não falar do curso, tão pouco que minha OAB continuava ativa, evitava utilizar experiências próprias para contextualizar situações, justamente para reafirmar minha posição de que estava onde estava por desejo próprio. Conscientemente, na graduação busquei outros encantamentos além da relação Direito-Política Pública-Educação, queria estar aberta a novos temas, novas abordagens, novas maneiras de pesquisar e produzir.

Com os estágios da faculdade tive a real certeza de que estar na escola era meu lugar! Encontrei meu caminho. Lembro que quando terminei meu primeiro dia de Estágio Supervisionado na Educação Infantil (disciplina ministrada pela professora Gabriela Tebet) liguei para meu marido e falei: *“Encontrei a profissão em que vou aposentar”*.

Pesquisar e narrar me encantam.

*Ela acreditava em anjo
e, porque acreditava,
eles existiam.
(Clarice Lispector)*

No início da faculdade fui convidada a narrar minha trajetória na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”, ministrada pela professora Inês Bragança. Revisitei meu antigo hábito de escrever diários. Foi uma disciplina que me cativou. Ouso dizer que foi a disciplina responsável por direcionar meu modo de sentir as experiências do curso.

Escrevi vários diários anuais, perdi ideia de quantos... 5 (cinco), talvez. No início a rotina diária era descrita timidamente e havia muitas fantasias e eventos criados, colocados com a intenção de impressionar alguém que eventualmente olhasse sem minha autorização. Nos anos seguintes passei a levar mais a sério, foram páginas e páginas narrando meus dias, citações, músicas, folhas, ingressos, papeis de bala, bilhetinhos. Escrevi minha pré-adolescência e início da vida adulta, momento em que os joguei fora. Os registros foram um modo eternizar alguns momentos e eu escrevia com a intenção de guardá-los para sempre. Infelizmente não tive apreço por eles quando fiquei adulta, possivelmente uma forma estúpida de reafirmar que eu não precisava mais “conversar” com diários.

Bragança (2011, p. 157) explica que “são as experiências formadoras, na força do que

nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução”.

Com os estágios, retomei meu hábito de registrar acontecimentos vividos. O que pretendo continuar durante minha trajetória na educação. Escrever foi um modo de refletir e repensar as experiências do estágio. Muitas vezes vivi e só me dei conta do que de fato vivenciei quando escrevia sobre. Registrar minhas dúvidas e dificuldades possibilitou compreender melhor os estágios e integrou completamente meu aprendizado. Ao revisitar minhas anotações dou novo sentido ao que foi escrito.

Ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada. [...] Escrever, registrando o vivido, humaniza o educador, na medida que possibilita o encontro com suas dúvidas, deixando-o frente a frente com seus erros, com seus limites. (OSTETTO, 2008, p. 134)

Anteriormente, estagiei por 2 (dois) anos no Setor de Monografia de Direito e isso me auxiliou a olhar para a produção acadêmica como algo natural e parte de um processo contínuo. No estágio auxiliava professores/as e alunos/as em suas pesquisas de conclusão de curso.

Na graduação de Pedagogia, comecei a frequentar timidamente o Grupo de Terça (GEPEC) e Grupo BebêEducação, ambos da FE/UNICAMP. Foi uma maneira que encontrei de estar perto mais perto da pesquisa acadêmica. Minha rotina não possibilitou maior engajamento na pesquisa, se não enquanto telespectadora (talvez?). Com a pandemia COVID-19 e novos caminhos, tal possibilidade ficou ainda mais distante.

No Grupo de Terça me deparei com narrativas e memórias de pessoas distintas e plurais, profissionais em diversas fases. É enriquecedor poder participar da partilha destas experiências e formação continuada coletiva. No Grupo BebêEducação consigo compreender um pouco mais sobre as relações dos bebês. Por ser um grupo menor, tive a possibilidade de participar mais ativamente.

Fiz iniciação científica sobre a questão de gênero na rotina dos bebês. Durante os encontros do grupo também estudamos como a questão racial afeta os bebês e as crianças na Educação Infantil. Também participei como voluntária do projeto de pesquisa “Bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços”, coordenado pela professora Gabriela Tebet e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Estudar em uma Universidade Pública e ter contato próximo com vários/as

professores/as pesquisadores/as foi uma oportunidade que não imaginei ser possível. Exploro os corredores que percorreu Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, e que frequentam professores/as renomados/as. Foi extremamente valioso vivenciar isso. Falo como uma menina que nem nos mais bonitos devaneios sonhou que de fato que estudaria na UNICAMP.

O futuro me encanta e impulsiona.

*E o futuro é uma astronave
que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
Depois convida a rir ou chorar.
(Vinicius de Moraes – Aquarela)*

Por vezes bate aquela insegurança sobre todo o tempo perdido e não investido na Pedagogia. Sou aquela que sempre gostou muito do ambiente escolar e da profissão docente, mas que a vida seguiu um caminho diferente. Ignorei os sinais da menina que tinha uma escolinha “fictícia”, da adolescente que dava aulas particulares gratuitas aos colegas, da jovem que gostava de trabalhar voluntariamente com recreação. Mas compreendo que estou como me constitui em razão do que já vivenciei, o que inclui pessoas, momentos, escolhas, acertos e erros e novos acertos.

Freire brilhantemente discorre que ninguém nasce feito, nos constituímos na prática social de que nos tornamos parte. Nas palavras do ilustre professor (1993, p. 79),

às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem.

Cursar Pedagogia me abriu uma nova possibilidade de me reinventar como pessoa e profissional, uma nova possibilidade de ainda nesta vida se viver diferente do que estava vivendo. Ser professora é um projeto de vida.

Como afirma Paulo Leminski: “Isso de ser exatamente o que se é ainda vai nos levar além”. Sim, escolhi ser professora porque acredito em uma educação pública emancipadora e libertadora!

Este memorial é apenas um rascunho inacabado de minha trajetória, um fragmento do que *me fiz* e do que *me farei*. Para nosso querido Freire (1996, p. 50), “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Sou ser inacabado, minhas reflexões são inacabadas, meu memorial é inacabado. Parafraseando Renato Russo, “*o mundo começa agora, apenas começamos*”. Eu comecei agora, apenas comecei!

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

*Palavras apenas
Palavras pequenas
Palavras, momento
Palavras, palavras
Palavras, palavras
Palavras ao vento.
(Cássia Eller – Palavras ao vento)*

Preliminarmente, antes de qualquer aprofundamento, o leitor deve ser informado de que este trabalho de conclusão de curso traz encantamentos e desencantamentos de pessoas reais, como eu e você, mas que carregam em sua bagagem o trabalho com a Educação Infantil. Para além de um trabalho acadêmico conclusivo, como sua própria abordagem teórico-metodológica sugere, esse trabalho é um livro de vidas, recortes de lembranças, revisitação de histórias, partilha. Histórias que se confundem com nossas próprias histórias ou não, mas que nos dão novas perspectivas. É um trabalho de conclusão que mais se assemelha a um trabalho inicial, que se assume inacabado, que se assume inconclusivo, que se assume pequena parte de um grandioso processo, um trabalho que não se esgota de modo algum.

A história da creche brasileira é recente. Com a promulgação da Constituição Cidadã (1988) e posterior estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Estado passou a garantir a Educação Infantil e reconhecê-la como pertencente à Educação Básica. Como resultado, passou-se a questionar a formação dos profissionais que desejam trabalhar em creches, exigindo ainda a aprovação em concurso público dos que desejam seguir carreira pública. Em continuidade a esse percurso histórico, está em construção a identidade do profissional que atua nas creches e há discussões no sentido de como orientar seu trabalho.

Destaca-se que, a previsão legal também teve como resultado o reconhecimento da indissociabilidade do cuidar e educar na Educação Infantil. Ser professor/a por si só é exercer uma profissão permeada de lutas, enfrentamento e preconceitos. Quando visualizamos esta profissão na Educação Infantil, surgem outras questões, como a necessidade de formação qualificada para estes profissionais que trabalham com infâncias. A figura da docência na Educação Infantil socialmente está atrelada a eventual dom natural materno e suposta vocação da mulher para cuidar de crianças.

Consequentemente, há uma desvalorização dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil. Esta errônea concepção cultural, por si só já é problemática num contexto educacional amplo, atingindo todos os profissionais. Ainda que a docência vai além do cuidado

e higiene, esta percepção causa estranhamento e preconceito sobre a figura masculina na Educação Infantil, pois não seria “natural” um homem cuidar de bebês e crianças.

O objetivo principal da pesquisa interdisciplinar é compreender as especificidades da formação de profissionais homens que atuam na Educação Infantil e as implicações da *pesquisaformação* na aprendizagem destes profissionais.

Para atender o objetivo geral do trabalho, foi necessário transpassar algumas etapas que constituem nossos objetivos específicos, a saber: revisitar a literatura e as produções científicas sobre narrativas de formação e a presença de homens na Educação Infantil; escutar os professores sujeitos da pesquisa; caracterizar os contextos formativos presentes na trajetória destes professores; relacionar as contribuições na tessitura de saberes; refletir sobre as implicações destes contextos na constituição das identidades dos professores.

A discussão da pesquisa é necessária para compreender a relação entre educação, trabalho e gênero. Importante também para integrar estudos sobre a presença e ausência dos professores homens nas creches e pré-escolas. Ainda, a pertinência do tema se justifica devido a relevância de conhecer a trajetória e formação destes professores na Educação Infantil de Campinas/SP, possibilitando uma prática reflexiva.

Na revisão da temática estudada, indispensavelmente será discutida a relação entre trabalho, gênero, educação e cuidado. Imputam aos homens a imagem de macho viril sexuado e às mulheres a figura casta.

A educação é reconhecida como direito social e deve ser oportunizada aos bebês e crianças práticas pedagógicas que viabilizem o pleno desenvolvimento e aprendizado. Reduzir a profissão a conhecimentos do senso comum e a atributos naturais da mulher, atenua a importância de uma formação profissionalizante teórica e prática para a área da educação.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). [...] Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599)

Não é comum encontrar professores homens em creche e pré-escolas. O baixo número

funda-se na divisão sexual do trabalho e motivações sociais e históricas. Como visto, além da desvalorização da formação dos professores que atuam na Educação Infantil, há um tabu social sobre homens exercerem esta função. Portanto, os estereótipos de gênero que permeiam a docência na Educação Infantil são prejudiciais à profissionalização dos docentes do sexo masculino.

Em que pese a predominância de mulheres na docência, desde 1990 a participação masculina vem aumentando na educação. Contudo, esta ampliação na presença de homens na docência não modifica a relação existente entre gênero e docência e tão pouco modifica a divisão sexual do trabalho docente. (VIANNA, 2013)

O trabalho proposto será desenvolvido tendo como referência teórico-metodológica a *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica. A pesquisa narrativa deve ser compreendida como um modo de conhecer a experiência de si e/ou a história do outro e compreender a vivência humana. Para Ricouer (1994, p. 85 *apud* Bragança, 2012, p. 105):

Existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.

Segundo Nóvoa (1992, p. 18):

A utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. [...] A nova atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

O trabalho investigativo será desenvolvido através das narrativas e das pesquisas bibliográficas feitas em diferentes livros, revistas gerais, revistas especializadas na área da educação, pesquisas acadêmicas correlatas, normas técnicas e outros estudos de referência.

Além do memorial de formação, trazido preliminarmente, e das primeiras palavras, este trabalho foi dividido em três partes: 1) a pesquisa e seus caminhos; 2) histórias para adiar o fim do mundo; e 3) tecendo uma colcha de retalho de nós.

No primeiro capítulo desenvolveu-se os caminhos que a pesquisa percorreu e suas nuances. Será apresentado o que levou meu encantamento pelo tema e o percurso metodológico propriamente dito. Será explicado como foi o processo de escolha dos educadores ouvidos por esta pesquisa e quem são eles. Será relatado como foi possível a escuta destes professores e

como ocorreram os encontros narrativos no *espaçotempo* da pandemia de COVID-19.

O capítulo seguinte traz as biografias educativas dos educadores desta pesquisa, 1 (um) agente de Educação Infantil e 2 (dois) professores homens que atuam nas infâncias. Cada biografia traz potentes histórias de vida e experiências de formação. As narrativas desenvolvidas pelos próprios professores possibilitaram que construíssem sentidos para suas trajetórias, uma construção conjunta e reflexiva, exigindo um trabalho de tessitura de intrigas.

As vozes das professoras, suas histórias, recontadas na narrativa oral, reconstruídas em texto, compõem uma “tessitura de intrigas”, na acepção de Ricoeur (1994). Os acontecimentos e experiências não se sucedem de forma aleatória, mas se articulam em uma trama de sentidos que se abrem a polifônicas possibilidades interpretativas para o próprio narrador, para quem reconstrói, por escrito, a história narrada e para quem lê. (BRAGANÇA, 2012a, p. 188)

Por fim, o último capítulo aborda a trajetória dos docentes em uma perspectiva de gênero. Há o entrelaçar das narrativas de formação, tecendo uma colcha com vários retalhos e histórias de vida. Inicialmente, desenvolveu-se a trajetória inicial dos professores e as trilhas percorridas para a docência. Será traçado um diálogo entre as narrativas, Educação Infantil e infâncias. Discutir-se-á sobre gênero, masculinidades, a desconstrução de lugares fixos na educação e os entraves encontrados por homens quando ingressam em um ambiente definido socialmente como feminino.

A problemática que motivou a pesquisa surgiu em razão da importância da desconstrução da divisão sexual do trabalho e da presença masculina na Educação Infantil. Com a presente pesquisa, pretende-se fomentar novas discussões sobre docência e gênero, propiciando maior conhecimento e reflexão sobre a prática docente.

A presente pesquisa é um retorno para a sociedade e sua discussão tem relevância social, contribui para a construção de saberes, principalmente referente às reflexões das experiências e aprendizagens profissionais, bem como a tomada de consciência de si e dos saberes constituídos com a prática pedagógica e vivências.

Ao longo desta pesquisa retomei uma antiga paixão: ler poesias! Poeta não sou, mas apaixonada por elas que sou, salpiquei em todo trabalho poesias e canções (que nada mais são que “poesias melodiadas”).

2 A PESQUISA E SEUS CAMINHOS

*Mas sei de uma coisa:
meu caminho não sou eu,
é outro, é os outros.
Quando eu puder sentir plenamente o outro
estarei salva e pensarei:
eis o meu porto de chegada.
(Clarice Lispector)*

Qual a gênese de uma pesquisa? Qual percurso metodológico trilhado? Quais caminhos me motivaram e me motivam nesta pesquisa?

Trata-se de uma pesquisa de natureza social sobre a presença de homens na Educação Infantil. Esta pesquisa traz questões referentes ao trabalho docente desenvolvidos com bebês e crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos por professores homens. É pressuposto desta pesquisa a complexidade social da feminização da profissão docente e a relação entre homem-docência-Educação Infantil.

Não estamos apenas pesquisando, estamos nos formando (...) com os muitos sujeitos que habitam e transitam na escola, e nos (auto)formando. Fruto do entrelaçamento com inúmeras narrativas que vamos compartilhando e com as múltiplas linguagens que conseguimos perceber, refletir e tomar consciência da potencialidade que estas geram na tessitura do saber e conhecimento científico e para além disso, na afetação que pode ir nos moldando e trazendo outras tantas emoções, sensibilidades, prazeres e desenvolvimento. (BRAGANÇA; MORAIS, 2021, s/p)

O trabalho “final” não é por si só o trabalho todo. Sabe aquele conhecimento popular de que mais importante do que a chegada é o caminho? Trago em minhas singelas andanças o reconhecimento de que o caminho percorrido foi tão importante quanto o destino. Logo, esta pesquisa não poderia ser diferente. Só chegamos onde estamos porque caminhos foram desbravados e registrados.

2.1 Encantamento pelo tema

*Se alguma coisa nos anima a escrever é a
possibilidade de que esse ato de escritura,
essa experiência em palavras, nos permita
liberar-nos de certas verdades, de modo a
deixarmos de ser o que somos para ser outra
coisa, diferentes do que vimos sendo.
(Jorge Larrosa e Walter Kohan)*

O texto “*Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-*

metodológicas”, de Bragança (2018), trouxe-me reflexões sobre o porquê que a temática deste trabalho me encantou e me impulsionou à pesquisa.

Nasci na cidade de Araçatuba, interior de São Paulo, e permaneci no mesmo local até completar 24 (vinte e quatro) anos, quando ganhei o mundo e morei em diferentes lugares. Embora distante, minha família e amigos permaneceram em Araçatuba, fazendo com que eu acompanhe rotineiramente suas notícias.

No início de outubro de 2019, houve uma onda de manifestação e indignação na cidade porque aproximadamente 40 (quarenta) homens foram nomeados para o cargo de agente de escolar e passaram a atuar na rede municipal de ensino. Dentre as atribuições do cargo estava o trabalho de digitação, separação de material, dar banho em bebês e crianças e trocar fraldas e roupas. O que causou protestos foi o inconformismo de que as funções relacionadas aos cuidados das crianças também estavam sendo exercidas por homens.

Imagem 4 – Manifestação popular na Câmara Municipal de Araçatuba/SP.



Disponível em: <<https://www.hojemais.com.br/aracatuba/noticia/politica/maes-protestam-contr-homens-dando-banho-em-bebes-em-creches>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

A celeuma foi levada à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) pela Deputada Estadual Janaína Paschoal (PSL), que propôs discussão em plenário sobre a atuação de homens em creches e pré-escolas. Embora, a parlamentar reconheceu que não há inconstitucionalidade e nem ilegalidade em homens exercendo o que chama de “atividades mais íntimas”, ela destacou a existência de casos de abuso sexual praticados por homem.

Como alternativa, a deputada e outras duas parlamentares, Leticia Aguiar (PSL) e Valéria Bolsonaro (PSL) apresentaram o Projeto de Lei nº. 1174/2019, com o fim regulamentar e decretar que os cuidados íntimos na Educação Infantil devessem ser exercidos exclusivamente

por profissionais do sexo feminino. Dentre os artigos do projeto, destacamos *in verbis*:

Projeto de Lei nº 1174, de 2019.

Artigo 1º - Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 2º - As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos.

Artigo 3º - Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração. (ALESP, 2019, p. 1)

Bello, Zanette e Felipe (2020, p. 568) refletem sobre os papéis desempenhados por professores e professoras com a possível aprovação do Projeto de Lei:

O que restará aos homens da Educação Infantil apartados dos cuidados com as crianças que não sejam as posições de liderança? Este deslocamento reverbera em grandes prejuízos às profissionais mulheres, limitadas muitas vezes à função de cuidadoras. Enquanto os homens forçosamente serão destinados à liderança, as mulheres serão as mandatárias das secreções e excreções infantis.

Fávaro e Rossi (2020, p. 538) afirmam que:

Além de ser discriminatória, tal medida fomenta a divisão sexual do trabalho e ainda fere o direito dos professores habilitados desempenharem seu trabalho de forma integral. Ademais, torna-se prejudicial às crianças, uma vez que limita o contato que elas terão com professores do sexo masculino, ampliando sua percepção e construção de que o gênero masculino não é apto para o cuidado, bem como de que o gênero pode ser um impeditivo para o desenvolvimento de algumas atividades, o que pode dar a continuidade nas diferenças de gênero quando o tema é divisão de tarefas.

Enquanto ocorria esta discussão sexista na ALESP sobre a presença masculina na Educação Infantil, eu estagiava na CEI Christiano Osório, que tinha em seu quadro de funcionário o agente de Educação Infantil Pedro.

A primeira vez que o notei, Pedro acompanhava uma criança ao banheiro. Durante o estágio não tivemos contato direto porque as atividades desenvolvidas com turmas diferentes nos levavam para distintos espaços. Contudo, de longe notava ser comum Pedro junto às crianças, como qualquer outro educador daquela creche.

Por coincidências desta vida passageira e deste pequeno mundo sem porteiras, no ano seguinte meu filho conseguiu vaga na referida creche e seu monitor¹ era justamente o Pedro.

¹ Na rede municipal de Campinas/SP há os dois cargos na Educação Infantil: monitor de Educação Infanto-juvenil e agente de Educação Infantil. Monitor é um cargo obtido através de processo seletivo simplificado, por prazo determinado e sem estabilidade. Agente é cargo conquistado através de concurso público, portanto, com estabilidade. Ademais, é costume no meio educacional do Município de Campinas/SP nomear agentes e monitores sem diferenciação. Sendo assim, neste trabalho adotaremos os termos “monitor” e “agente” como sinônimos.

Ainda que ele tenha frequentado pouco a creche porque as atividades foram suspensas com a pandemia COVID-19, ao buscar meu filho no período de adaptação consegui observar mais a relação de Pedro e as crianças, ele sempre rodeado por elas e em constantes diálogos, atividades e brincadeiras.

O pouco contato que tive com Pedro como mãe de bebê foi quando na adaptação a professora pediu para eu ensiná-los a trocar as fraldas ecológicas do meu filho, momento no qual Pedro animadamente disse que já conhecia estas fraldas e usou em seus filhos. Após este dia, nossos contatos passaram a ser virtuais.

2.2 Narrativas que humanizam e percurso metodológico

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens
com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela.
(Manoel Barros)*

Para atingir os objetivos desta pesquisa, quanto a abordagem, o trabalho desenvolvido tem como base *teoricoepistemológica* o estudo qualitativo.

A escolha da metodologia de pesquisa qualitativa para auxiliar o trabalho ocorreu porque este tipo é mais flexível e tem a possibilidade de ampliar a compreensão dos elementos que surgiram no decorrer da pesquisa. Esta flexibilidade de análise contribuiu para a concretização do que foi proposto inicialmente. Na perspectiva da pesquisa, também é importante compreender o quantitativo de homens que atuam na Educação Infantil no cenário nacional e conversar sobre as possíveis causas deste número.

Minayo (2007, p. 57) explica que o método qualitativo “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação”.

No âmbito da abordagem qualitativa o presente trabalho faz opção pela *pesquisaformação*² narrativa (auto)biográfica.

² O termo é adotado pelo Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (FE/UNICAMP e FFP/UERJ), no sentido de que não é apenas uma pesquisa ou apenas uma formação, há um emaranhado de sentidos na construção de conhecimento científico que unificam inseparavelmente pesquisa e formação.

Bragança (2011, p. 161) afirma que “a abordagem (auto)biográfica sinaliza concepções de formação que dialogam e se entrelaçam; concepções que se manifestam em diversos desdobramentos teórico-metodológicos para o campo educativo e a formação de professores”. Connelly e Clandinin (2015, p. 165 *apud* Bragança, 2018, p. 69) fundamentam que “os pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos, nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa”.

A narrativa (auto)biográfica foi apresentada para mim como possibilidade de *pesquisaformação* no segundo semestre do curso de graduação em Pedagogia, na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”.

Ao ler as narrativas e pipocas pedagógicas³ trazidas para a aula, era como se eu fosse transportada para aqueles acontecimentos e levantasse questões próprias. Eu, até então sem experiência docente, sentia como se estivesse conectada com aquelas histórias. Aqueles pequenos textos acarretaram reflexões profundas sobre minha trajetória acadêmica e sobre como eu desejava trilhar meu caminho e prática profissional.

Foi possível contextualizar onde estamos e como chegamos até aqui (Pedagogia 017 – integral). Com a certeza de que novos acontecimentos surgirão, novos conhecimentos serão assimilados, outros compartilhados... com a certeza de que este é só o início de nossa trajetória acadêmica e profissional. (Diário de itinerância da autora 09/2017, ano de ingresso no curso de Pedagogia da UNICAMP)

Desde então, muita coisa mudou e muitas partilhas acontecerem. Revisitando meus registros acadêmicos, percebo o quão rico pode ser este movimento de escuta e escrita, de sistematizar os saberes que produzi e ainda produzo. Posteriormente, outros/as professores/as incentivaram o desenvolvimento da escrita através de registro constantes, principalmente nas disciplinas de estágio obrigatório. Estas disciplinas trouxeram a narrativa como possibilidade reflexiva para minha própria formação.

Narração, diremos, implica memória, e previsão implica espera. Ora, o que é recordar? É ter uma imagem do passado. Como é possível? Porque essa imagem é uma impressão deixada pelos acontecimentos e que permanece fixada no espírito. [...] A espera é assim análoga à memória. Consiste em uma imagem que já existe no sentido de que precede o evento que ainda não é. (RICOUER, 1994, p. 27 *apud* BRAGANÇA, 2018, p. 106)

Segundo Prado et all. (2015), para que as narrativas sejam compreendidas como

³ São pequenas narrativas escritas pelo GEPEC, em que os professores membros escrevem livremente sobre seus cotidianos (dentro e fora da escola), sobre eles mesmos e suas práticas pedagógicas.

metodologia de pesquisa, o pesquisador se coloca como participante da pesquisa, de modo implicado, subjetivo e sem neutralidade. Para os autores (2015, p. 4), assumimos a subjetividade dos indivíduos, seja ele escritor ou leitor, “e sabemos que podemos oferecer o rigor da verossimilhança, o calor da afetuosidade, a emoção do compartilhamento de nossas experiências narradas em nossas pesquisas”.

A *pesquisa-formação* afasta eventual neutralidade entre os sujeitos da pesquisa e recusa eventual exercício de distância do pesquisador.

Gosto de causos. Gosto. Gosto porque gosto. Não à toa, Forrest Gump é um dos meus filmes preferidos. Fui ouvinte fiel dos causos contados por minha avó Possidônia, Popô, minha querida Pissiti. Eram as mesmas histórias narradas incontáveis vezes por anos. Vez ou outra aparecia um elemento novo àquelas narrativas, mas as histórias eram as mesmas. Com o decorrer dos anos minha avó passou a falar cada vez menos, até não conseguir (ou querer) falar mais. Mas eu sabia suas histórias, recontava as que eu lembrava e a convidava a recontá-las. Mesmo que ela esteja em outro plano espiritual, conhecer suas histórias é manter sua lembrança viva. Não me falta paciência para ouvir. Afinal, eu gosto de causos. Gosto. Gosto porque gosto. (Memórias da autora 11/2020)

Importante esclarecer que, embora a metodologia adotada dê voz à experiência, isso não implica dizer que a compreensão reflexiva está ausente. Não é apenas o narrar por narrar, como fonte de pesquisa, a partilha da experiência deve ser reflexiva e articulada. Bragança (2012a) indica que as experiências do sujeito se articulam com contextos sociais e culturais amplos.

A narração das histórias de vida vem como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que se vão desdobrando em projetos de futuro. No caso da formação docente, ao narrar o passado, vemos surgir uma versão sobre nós mesmos, os encontros e desencontros com a profissão e, ainda, as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual. Encontramos, dessa forma, na investigação e na prática, múltiplas contribuições do aporte (auto)biográfico para a formação docente, que a presente investigação busca focalizar, especialmente quanto à possibilidade de análise dos movimentos por meio da pesquisa-formação. (BRAGANÇA, 2012a, p. 93)

Prado, Ferreira e Fernandes (2011) destacam a importância de desde a formação inicial oferecer aos futuros profissionais oportunidades para assumirem a condução de suas reflexões, de modo que sejam capazes de formularem questões para si mesmo, seus colegas e formadores. Segundo os autores (2011), por um lado, a ação didática dos educadores comporta saberes que superam o saber teórico e, por outro lado, a prática pedagógica pode ser orientada para produzir efeitos de relevante alcance social.

Ainda sobre o processo de narrar, Clandinin e Connelly (2011, p. 18), complementam que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e

reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. É um processo de reflexão e autoconhecimento, onde os educadores desta pesquisa e a pesquisadora são corresponsáveis pelo processo.

Ao desenvolver uma história de vida, o indivíduo estabelece uma conexão coerente entre os diversos acontecimentos e experiências da vida que considera relevantes. O argumento, a trama ou o assunto e sua possibilidade de recombinação é justamente o que dá uma certa versatilidade ao relato e, conseqüentemente, à vida narrada. A narração adquire unidade mediante uma continuidade temporal e uma interconexão e por isso requer, como elementos de sua configuração, trama argumentativa, sequência temporal, personagem e situação. (BOLÍVAR, 2011, p.13)

No início do terceiro ano de graduação, procurei a professora Inês Bragança para conversar sobre meu tema de trabalho de conclusão. Em nosso encontro Inês falou que “a escrita narrativa humaniza a pesquisa”, e era exatamente isso que eu queria: desenvolver um trabalho que trouxesse vida e humanizasse minha pesquisa!

A primeira aula que tive no curso de Pedagogia da UNICAMP foi uma “aula *fake*”⁴ promovida pelo Centro Acadêmico de Pedagogia e ministrada pelo psicólogo, escritor e ativista João W. Nery, *in memoriam*, primeiro homem trans brasileiro a realizar cirurgia de redesignação sexual em plena ditadura militar. Durante a aula, Nery, narrou sobre os percalços de sua vida escolar enquanto criança trans, impulsionando uma série de pesquisas sobre o tema e discussão naquela nova turma de possíveis futuros/as professores/as.

Desde então o curso continuou a abrir caminhos e a provocar reflexões, enfatizando diversas vezes a questão da humanização, possibilitando o convívio com diversas culturas e pluralidade de sujeitos; vivenciei inúmeros momentos de partilhas pessoais nas salas de aula e demais espaços universitários. Escolhi as narrativas porque não queria arriscar encerrar este lindo, singelo e significativo percurso acadêmico com uma “pesquisa impessoal”.

Conclui Benjamin (2012, p. 38-39) que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado, na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. Estas tantas lembranças me impulsionaram para a escrita deste trabalho através de narrativas.

Podemos considerar *narrativa*⁵ pedagógica todo relato que se deixa ler enquanto que inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de sua leitura. É claro que existem *narrativas* cujas marcas pedagógicas são mais enfáticas. E também existem

⁴ “Aula *fake*” é o nome dado pelos acadêmicos à tradicional aula organizada pelo Centro Acadêmico de Pedagogia durante a semana de recepção dos calouros. Teoricamente os alunos ingressantes não sabem que a primeira aula que assistirão não será ministrada por professor da Faculdade de Educação, mas sim por ativista com pauta social. É uma aula de vida, que traz uma primeira grande reflexão e debate em grupo no espaço universitário.

⁵ Os autores (2011) substituíram a palavra ‘novela’ por ‘narrativa’, o que não altera significativamente a abordagem e entendimento de Larrosa (2000).

narrativas que ninguém diria que são narrativas pedagógicas, mas que admitem uma leitura em termos de algum ensinamento de que são portadoras [...]. No entanto, se considerarmos ‘ensinamento’ qualquer afirmação geral sobre a existência humana, à qual a obra possa dar lugar, ou qualquer influência que a obra possa exercer sobre o leitor, toda *narrativa* poderia ser pedagógica, sem prejuízo de suas outras dimensões. E, seguindo esta via, poderíamos chegar à conclusão de que o caráter pedagógico de uma *narrativa* é um efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção pode-se ler a partir do pressuposto que contém um ensinamento. (LARROSA, 2000, p. 129 *apud* PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 145-146)

No campo de formação, as investigações têm como princípio estabelecer metodologias dialógicas entre pesquisador e sujeitos envolvidos. Compreende-se que o processo de formação acontece em partilha para estes e aquele. (MOTTA; BRAGANÇA, 2009)

Ao trabalhar com narrativas, a presente pesquisa busca humanizar o estudo e conectá-lo à realidade social. Através das experiências, a investigação narrativa busca compreender o processo de formação docente e o cenário que está inserido. Repensar e ressignificar histórias individuais e coletivas modifica o todo. Logo, no estudo da educação, a metodologia de contar e recontar se mostra bastante eficaz, uma vez que educação e vida estão conectadas.

2.3 Professores contadores de suas histórias, os sujeitos da pesquisa

*A vida só é possível reinventada.
Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! Tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas de
ilusionismo... – mais nada.
Mas a vida, a vida, a vida
a vida só é possível reinventada.
(Cecília Meireles)*

Nóvoa (2015, p. 16) afirma que “não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança”. Os textos narrativos (auto)biográficos são partilhas de práticas, são reflexões de experiências, uma possibilidade outra de refletir sobre o que somos/estamos e pensamos.

Ao narrar, o autor produz conhecimentos, reflete sobre a própria prática e possibilita o mesmo exercício ao leitor. Ouvir a história do outro traz uma visão outra; ao escutar o outro, eu escuto a mim mesmo e reflito sobre minha própria prática. Para Vasconcelos (2000, p. 9),

[...] resgatar histórias de vida permite vôos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu

cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação. Permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivos pela história oficial. Aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, obscurecido, mascarado e precisa ser recuperado, libertado do silêncio, tirado da penumbra.

A narrativa (auto)biográfica possibilita que os indivíduos sejam protagonistas de seu processo de formação, que reflitam sobre suas próprias práticas, conseguindo, assim, identificar seus desafios e potencialidades. A pesquisa dá voz à experiência! Larrosa (2002) afirma que experiência é o que nos acontece, que nos passa, que nos atravessa, que nos toca.

[...] nossa própria experiência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecendo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade. (RICOEUR, 1997 *apud* LARROSA, 2010, p. 41)

O protagonista da história é a pessoa que faz a história diariamente; ao mesmo tempo ele é agente e narrador de sua narrativa. A memória possui valor social, viabiliza que cada pessoa ou grupo produza suas próprias histórias e modifique paradigmas historicamente dominantes. (VASCONCELOS, 2000)

No presente trabalho, o recorte se deu a partir da perspectiva de gênero. Os protagonistas desta pesquisa são homens professores de Educação Infantil da rede municipal de Campinas/SP que voluntariamente aceitaram participar da presente pesquisa. A pesquisa adotou de modo taxativo características somadas, a saber: professor, sexo masculino, Educação Infantil, vinculação à rede municipal de Campinas/SP; e excluiu os profissionais que não preencheram tais requisitos. Com as narrativas (auto)biográficas busquei apresentar os processos formativos destes sujeitos em uma profissão naturalizada socialmente como feminina e com pequeno percentual de homens.

Os caminhos de formação são únicos e plurais. Cada história é singular! Tebet, Fragelli e Oliveira (2015, p. 156) afirmam que “mesmo estando num mesmo lugar as pessoas podem produzir memórias distintas de um mesmo acontecimento, pois nossas memórias são atravessadas por nossas histórias”.

Reconhecendo esta singularidade, no início esta pesquisadora pretendia conversar com todos os professores homens da rede de ensino municipal de Campinas/SP e narrar suas histórias. Contudo, considerando que a narrativa (auto)biográfica é um processo primoroso e reflexivo, não seria possível fazer algo tão amplo em um trabalho de conclusão de curso.

Optou-se por realizar a pesquisa apenas com docentes porque a escolha da profissão exige uma formação profissional. Os demais educadores dos espaços educacionais não exigem formação similar própria para a função. Por exemplo, o cargo de monitor de Educação Infantil do Município de Campinas/SP exige tão somente conclusão do Ensino Médio. Por outro lado, o cargo de professor de Educação Infantil do Município de Campinas/SP exige formação em Curso Superior escolhido anteriormente ao exercício da profissão, ou seja, o protagonista homem ignorou eventual estereótipo social sobre docência e optou por cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, Curso de Normal Superior ou Curso Normal de Nível Médio, ainda presente em alguns estados brasileiros.

Mas, afinal, que vozes masculinas são estas e quais suas histórias? Para maior enriquecimento da pesquisa, optei por escolher dois professores, um que atua nos agrupamentos I e II e outro que atua no agrupamento III⁶. Entrei em contato alguns professores que atuavam na rede municipal para um contato inicial e definição de quais seriam os sujeitos da pesquisa.

O primeiro protagonista da pesquisa é Adriano, professor do AGIII. Desde o início da pesquisa quis ouvi-lo em razão do reconhecido trabalho que ele realizava no Centro Educacional Infantil onde estagiei.

O segundo protagonista da pesquisa é Ruy, professor do AGI e AGII. Quando iniciei a pesquisa, havia um grupo de professores para eu conversar e escolher o outro sujeito de pesquisa. Entrei em contato com Ruy. O primeiro contato virtual com o professor foi tão enriquecedor, que ele se tornou o outro sujeito desta pesquisa.

Importante destacar que, o agente Pedro indiretamente me incentivou a pesquisar sobre masculinidades na Educação Infantil, e, embora não seja professor, foi uma pessoa essencial para a realização desta pesquisa. Sendo assim, achei valioso ouvir sua história de formação.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética⁷ e os participantes da pesquisa foram informados desde o início sobre a voluntariedade de sua participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento. A pesquisadora prestou pleno esclarecimento sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os participantes participaram após a assinatura. O estudo garantiu a liberdade de participação e a integridade dos participantes.

⁶ O Município de Campinas, através da resolução SME nº. 23/2002, publicada em Diário Oficial do dia 13/11/2002, implementou os Agrupamentos Multietários na Educação Infantil municipal. De acordo com esta organização, as crianças são divididas em turmas com idades aproximadas, a saber: Agrupamento I (AGI) - crianças de 3 (três) meses a 1 (um) ano e 11 (onze) meses; Agrupamento II (AGII) – crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e Agrupamento III (AGIII) – crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013).

⁷ CAAE nº. 39984720.2.0000.8142.

2.4 Encontros narrativos em *espaçotempos* impensáveis

*Mas tudo bem o dia vai raiar
Pra gente se inventar de novo.
(Cícero – Tempo da pipa)*

Embora o movimento desta pesquisa tenha se iniciado antes, ela aconteceu majoritariamente em *espaçotempos* impensáveis. Com a pandemia COVID-19, nos deparamos com um outro mundo imposto. Inegável que, por ser histórias pessoais e profissionais, a pandemia tocou esta pesquisa, todos os narradores, inclusive esta pesquisadora e, provavelmente, o leitor.

Aprendemos em um movimento contínuo e fluído a viver com cautelas e reféns do álcool 70 °INPM, adquirimos novos hábitos sanitários, aprendemos a nos adaptar a novos arranjos e remodelamos maneiras de relacionarmos (um estar perto mesmo longe). Ainda que muitos insistissem em continuar suas vidas normalmente, o mundo deu uma pausa. Situação impensável e que assustaria apocalíptico.

O saudoso Maluco Beleza, nosso Raulzito, cantarolou em meados dos anos 70 um sonho que no contexto da pandemia pareceu profético:

Essa noite eu tive um sonho de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
Com o dia em que a Terra parou
Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado em todo o planeta
Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém ninguém
O empregado não saiu pro seu trabalho
Pois sabia que o patrão também não tava lá
Dona de casa não saiu pra comprar pão
Pois sabia que o padeiro também não tava lá
E o guarda não saiu para prender
Pois sabia que o ladrão, também não tava lá
e o ladrão não saiu para roubar
Pois sabia que não ia ter onde gastar
[...]
E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
No dia em que a Terra parou
No dia em que a Terra parou
(Raul Seixas – O dia em que a Terra parou) (grifo nosso)

A pandemia de coronavírus trouxe uma nova realidade, como se o mundo em que

vivíamos antes fosse um lugar paralelo, uma outra dimensão. Assim que foi decretada a quarentena no Estado de São Paulo (março de 2020), eu pensei que duraria apenas “alguns meses”. Não tinha noção da proporção gigantesca que pandemia tomaria, talvez porque tinha a falsa ilusão de que os governantes agiriam com sabedoria.

No início tive muito medo de que pessoas próximas fossem infectadas, tive medo de que algumas não resistissem, medo de ter um colapso na saúde nacional, medo de ver pessoas sofrendo. Foi uma sensação horrível de seguir rumo ao desconhecido. Conforme os estudos avançavam, esta sensação de medo foi amenizada (não tolhida, mas sim suavizada), e abriu espaço para o inconformismo com o negacionismo de muitos governantes e parte da população, que insistiam em minimizar o vírus. Também tive sentimentos de repulsa pelos discursos xenofóbicos que foram ganhando força com a ignorância e preconceito sem véu.

Vivenciei o sentimento de alegria por estar mais tempo com minha família, de conseguir participar de diversos encontros virtuais de formação, de assistir *lives* artísticas, conheci lindos projetos musicais (como Crianças, que trouxe mais cor ao meu isolamento social). Senti muita saudade dos espaços e dos cheiros cotidianos! Senti vulnerabilidade. Senti saudade da família e amigos que parei de conviver e de abraçar! Abraço! Neste caldeirão de sentimentos, também estava presente o luto, luto pelas inúmeras vidas ceifadas e luto por todos os momentos que não foram possíveis vivenciar mesmo viva.

Sou uma sobrevivente da pandemia. Sou uma sobrevivente do coronavírus. Mesmo minha família em quarentena durante a pandemia, provavelmente meu marido contraiu em uma viagem a trabalho e também fui contaminada. Foram dias difíceis, dias de cansaço, de fraqueza, de estresse, de medo. Sobrevivemos! Sobrevivemos e continuamos resistindo, com a esperança de que a ciência seja cada vez mais luz nesta escuridão.

Pedro expressou seu sentimento através de uma canção que fez para as crianças de sua turma e compartilhou com seus responsáveis. A música foi inspirada no trabalho impossibilitado pelo distanciamento social e no sentimento coletivo dos educadores com quem trabalha.

Será que você ainda lembra?
 Ou será que será que foi uma linda lenda?
 Nossa escola, nosso reino,
 Nosso mundo de brinquedo,
 Nosso parque, nosso sonho,
 Areia para bolo, chuva para banho.
 Todo mundo era criança
 A nossa oração era uma ciranda.
 Todo mundo era feliz recriando estrelas com o giz
 Mas cadê o tempo da alegria?
 Não sabemos viver sem o outro

Quero ver o sol brilhar em cada rosto
E numa manhã vamos se encontrar na escola para brincar.
(Pedro Ivo – Linda lenda)

Sentimento também compartilhado pelos professores Adriano e Ruy, que também ficaram afastados de seus locais de trabalho durante a pandemia:

Eu fiquei bem emocionado quando visitei a creche pela primeira vez depois do isolamento social. Eu já tinha referências do espaço vazio fora do expediente, mas com a pandemia foi mais triste porque não era uma coisa provisória e momentânea, aquele local estava vazio e iria permanecer vazio, o espaço vazio é a rotina de agora. Sinto muita falta de estar com os bebês. Eu não sei mais ser Ruy sem as interações com as crianças. Eu não sou mais eu. (Ruy)

Ainda estamos entendendo este momento, há uma diversidade de emoções. Educação Infantil não combina com telas e ausência de interação, fiquei bem desanimado com este formato. A escola estar vazia é terrível! Parece final de ano, mas você sabe que não é férias. Sinto que estamos acostumando com este vazio e conversas online, mas ainda é estranho. (Adriano)

Conhecia superficialmente Adriano e Pedro. Ruy sequer vi pessoalmente. Antes das conversas houve uma hesitação minha sobre como se aproximar das histórias de vida sem uma aproximação física, bolo de fubá quente e café recém passado. Ledo engano.

Os sujeitos-narradores compartilharam comigo uma música que toca suas trajetórias. Criei o hábito contínuo de ouvir estas canções antes de começar a escrever, foi mais uma maneira de aprender com eles e de potencializar reflexões.

A internet foi essencial para a realização e humanização desta pesquisa. Com a pandemia, mudei para Lucas do Rio Verde, Estado do Mato Grosso. Os professores estavam em Campinas, Estado de São Paulo. Portanto, ainda que se tomasse todos os cuidados necessários, além da barreira sanitária também havia a geográfica. Neste cenário, todos os contatos com os sujeitos foram realizados à distância.

Para construção das narrativas, foram trocadas centenas de mensagens no aplicativo WhatsApp e na rede social Facebook. Os professores também compartilharam textos sobre o tema por e-mail. Destaca-se a importância do recurso Google Meet para a realização desta pesquisa; no total, foram 7 (sete) **encontros** nesta plataforma, horas de gravações, folhas e folhas de anotações.

A princípio, os encontros foram nomeados como “entrevista conversa”, com roteiro de perguntas pré-estabelecidas. Ademais, as conversas expandiram e foram além do roteiro prévio, cedendo espaço às narrativas e à escuta. Aquele momento não cabia mais na palavra

“entrevista”, passamos então a ser chamá-lo de “encontro”.

Encontros! Potentes encontros narrativos.

Os encontros narrativos são mediados por roteiros, tópicos abertos que vão sendo tecidos como fios ao longo da conversa. Para romper com qualquer sedução pela linearidade, iniciamos com dispositivos de memória, objetos, imagens, textos literários, dentre outros, que possam fazer disparar um “fiar com”, uma tessitura de intrigas na produção de histórias compartilhadas. (BRAGANÇA; MORAIS, 2021, s/p.)

Ainda sobre meus receios iniciais, nos primeiros encontros eu fazia algumas interferências para demarcar minha presença. Com o tempo, percebi que não havia necessidade de tal cobrança, eu estava ali para escutar histórias. Foram partilhas ricas, próximas, prazerosas, emocionantes (e emocionadas).

Em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, Ailton Krenak (2019, p. 27) lindamente traz que:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. Então, pregam o fim do mundo como possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. [...] **Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história.** (grifo nosso)

Bragança (2020, p. 117) reflete que “não temos como evitar a queda, mas podemos construir juntos paraquedas coloridos, dar forma a nossos sonhos, seguir esperando”, e completa que “há uma história, muitas histórias que precisam ser contadas, em cada uma delas uma herança é tecida para novas gerações, as memórias ancestrais nos fortalecem e impulsionam”.

Esta pesquisa é sobre histórias, é sobre vidas, é sobre o saber das experiências... Na pandemia esta pesquisa ganhou corpo e se (in)concluiu. Nada mais simbólico que através deste trabalho contar uma, duas, três histórias e quantas mais forem necessárias para adiar o fim o mundo. Como adiaremos o fim do mundo?

3 HISTÓRIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO⁸

E eu acredito que sim, o mundo deve estar feito de histórias porque são as histórias que a gente conta, que a gente escuta, recria, multiplica são as que permitem transformar o passado em presente. E que, também, permitem transformar o distante em próximo; o que está distante em algo próximo, possível e visível.

(Eduardo Galeano)

Em nossa trajetória vivenciamos incontáveis experiências, que são formativas de nossa identidade e constitui-nos. Algumas, contudo, nos atravessa com maior intensidade e nos impulsiona a um trabalho reflexivo sobre. Ao narrar conseguimos organizar nossas memórias e dar sentido e coesão a acontecimentos significativos. Não se trata apenas de uma descrição, é uma reconstrução das memórias.

De acordo com Bragança (2012a), o processo educativo perpassa toda a vida humana, a formação é um processo interior que está ligado à experiência do indivíduo que se permite transformar pelo conhecimento. Josso (2010, p. 47) afirma que experiência é uma referência que nos auxilia a avaliar uma situação e, para que esta experiência seja considerada formadora, ela deve simbolizar “atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”.

As experiências relatadas pelos sujeitos da pesquisa revelaram aprendizagens distintas. Para a composição das biografias educativas foram selecionados enxertos de experiências formadoras. Enquanto narramos fazemos um exercício reflexivo das lembranças, há um movimento de resgate e rememoração. É um movimento próprio e formativo.

A minha experiência não pode tornar-se diretamente a vossa experiência. Um acontecimento que pertence a uma corrente de consciência não pode transferir-se como tal para outra corrente de consciência. E, no entanto, algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas sua significação. Eis o milagre. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas seu sentido, a sua significação torna-se pública. A comunicação, é, deste modo, a superação da radical não comunicabilidade da experiência vivida enquanto vivida. (RICOEUR, 2000, p. 27)

Durante as conversas com os sujeitos desta pesquisa, em diversos momentos eles falaram “*pensando agora, acho que...*”, “*falar disso me fez lembrar de...*”, “*falei sem querer, mas penso que...*”. Cada qual, a sua maneira, revista suas memórias, seleciona, narra, reflete

⁸ Título inspirado no livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak.

sobre, experimenta, reformula.

É no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional. A biografia educativa não coloca, portanto, ênfase no resultado material do processo, ou seja, no texto escrito, mas no movimento reflexivo, que toma como referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro. Assim, biografia educativa transforma a rememoração em formação. (BRAGANÇA, 2012a, p. 117)

Josso (2010) propõe que as biografias educativas possibilitam trabalhar as experiências dos sujeitos narradores, é um recurso que permite o (auto)formar-se. Durante nossa trajetória vivenciamos algumas experiências que, na visão da aprendizagem, são mais intensas e formadoras. A história de vida focaliza não somente em aspectos aleatórios, mas sim no processo aprendizagem do narrador. Através destas vivências é possível articular conscientemente nossas relações e nossas práticas, traduzir nossas experiências e memórias.

A biografia educativa não é uma autobiografia completa como a história de vida, mas é o relato das experiências que ao longo da vida se constituíram de maneira formadora, trazendo a intensidade de um processo muito pessoal marcado por seu sentido coletivo (DOMINICÉ, 2000 *apud* BRAGANÇA, 2012a, p. 116)

Ao compreender as biografias educativas dos educadores participantes, buscamos sentido em suas trajetórias e refletimos sobre nosso próprio trajeto; é estar aberto para aprender com suas próprias experiências e com o outro. De certo modo, a percepção de que “é no outro que nos constituímos” é importante para repensar nosso papel do educador enquanto instrumento modificador. Como diria Paulo Freire, seguimos esperando...

3.1 “Inúmeras e inúmeras crianças já passaram pelo meu colo”

*Passarinho, se tem asa então é pra voar!
A gaiola nunca foi seu ninho,
é na natureza o seu lar
Vai, bichinho!
Quem se diz dono do teu cantar
Ignora que Deus te criou,
e te deu o céu pra viajar
(Pedro Ivo – Papa-capim)*

A vida de Pedro se confunde com educação e arte. Pedro trabalha com crianças quase 1/3 (um terço) de sua vida. Arquiteto por formação, é agente de Educação Infantil, oficinairo, escritor, músico, compositor, contador de história, invencionista artístico, artista! Artista no sentido mais precioso da palavra. E, o mais marcante, é pai de 6 (seis) filhos.

A paternidade foi um divisor de águas na vida de Pedro, uma mudança para repensar seu papel social e humano. Seu primeiro filho partiu para outro plano espiritual ainda menino, voltou cedo para o mar, mas deixou vivências intensas e lhe permitiu novas possibilidades.

Escrevi um romance, ainda não publicado, “O Príncipe du’Azul”. Quando meu primogênito morava aqui, ele gostava muito de nadar e tinha um semblante que para nós parecia com o de golfinho. Brincávamos que achamos ele no mar e ele quis vir com a gente para casa. Depois que ele partiu escrevi o livro dedicado a ele e inspirado em sua volta para o mar. O romance conta a história de um golfinho que desejou viver na aldeia dos homens na beira da praia, onde viveu muitas histórias bonitas, mas que um dia sentiu saudade do mar. (Pedro)

Ser pai foi uma experiência intensa e impulsionou sua formação como educador. Pedro é pai ativo, pai que exerce sua função, pai que está junto, pai que se conecta com os filhos na relação afetiva e nos cuidados rotineiros. O envolvimento na criação dos filhos o guiou em suas ações e trajetória. Quando os filhos mudaram de estado com a mãe, os acompanhou.

A infância de Pedro é marcada pela convivência familiar. Seu pai era promotor de justiça e constantemente era transferido de cidade. Esta dinâmica impossibilitava que ele e os irmãos criassem amizades duradouras com outras crianças, mas o núcleo familiar numeroso de 11 (onze) pessoas estava sempre junto. Quando criança tinha convicção de que pertencia a outro universo que não os caminhos projetados por sua família.

Sempre senti que eu era diferente. Lembro que na infância eu não gostava de cortar os cabelos e de frequentar a igreja. Não via a hora de terminar o culto para ir para a rua brincar, eu queria voltar, queria brincar com meus amigos. Eu gostava muito das brincadeiras de rua, da molecada, de jogar bola. Ali eu já percebi que meu negócio não era muito dentro do padrão da minha família. Mas conseguia conviver nos dois ambientes. (Pedro)

Conforme crescia, Pedro foi demarcando mais suas preferências. Assumiu os cabelos longos e começou a dar suas escapadas. A mãe implicava um pouco e o pai fazia vistas grossas, mas ambos respeitavam sua personalidade.

Comecei a me interessar por festas. Como eram muitos filhos, meus pais não conseguiam prender todos, era fácil escapar. As festas da Bahia eram maravilhosas, São João principalmente. Tudo me atraía na festa de São João: a fogueira, os fogos, as luzes, a música, era maravilhoso! É uma festa linda! (Pedro)

De família evangélica batista com grande tradição musical, a música esteve presente em sua rotina desde pequeno e foi uma ferramenta fundamental em sua vida e em seu trabalho. Sua

família é um lindo e singelo coral com quatro vozes: soprano, contralto, tenor e baixo. E ainda se reúnem anualmente para cantarem louvores e MPB. Embora tenha percorrido outras religiões, nas reuniões familiares mantém o ritual de cantar e fazer orações com eles. Reconhece ser importante em sua formação, caráter e personalidade.

Todos os meus irmãos seguiram carreiras profissionais convencionais e continuam frequentando a mesma religião. Quem saiu do padrão familiar fui eu, mas meu elo com eles nunca foi quebrado, porque tem muito respeito entre nós. Outro dia a gente estava comemorando o aniversário de minha mãe e cada um fez uma homenagem. Eu falei que eu era o patinho feio, minha mãe não gostou, disse que “não, de jeito nenhum”. Foi uma brincadeira que fiz, mas sei que minhas diferenças não fazem de mim um excluído. Nós mantemos uma ligação, um respeito e veneração muito grande por meu pai e minha mãe. (Pedro)

Quem vê Pedro junto às crianças nem imagina que em um passado longe foi arquiteto de uma instituição financeira pública. Mesmo sendo um “peixe fora d’água”, era realizado profissionalmente. Porém, as mudanças burocráticas legais que surgiram minaram sua sedução pela profissão. Encontrou motivação na educação alternativa e na Pedagogia Waldorf. Esta mudança profissional foi uma transição tranquila, inclusive já era esperada por seus pais.

A Pedagogia Waldorf acompanharia Pedro durante sua trajetória e de seus filhos. As crianças frequentaram jardins Waldorf e o próprio Pedro traz consigo práticas educativas alicerçadas àquela Pedagogia e à Antroposofia.

Minha amiga me apresentou um projeto voltado para educação e assistência a meninos em situação de rua. Conheci e me envolvi completamente, ali começou minha militância na educação. Sempre tive simpatia por ajudar pessoas em situação mais vulnerável, até pela minha criação e postura de minha mãe. Minha mãe fazia almoço em mais quantidade para sobrar para pessoas com necessidade. Na porta de minha casa fazia fila para receber comida. Então, isso sempre esteve presente e mim. (Pedro)

Em suas andanças, Pedro conheceu a aldeia hippie de Arembepe. O encanto pelo local foi imediato: cabana de palha na beira da praia, artesões, música, artistas, “pronto, é aqui que vou morar”. Mergulhou completamente na vivência comunitária. Foi cofundador da Escola Comunitária Menino Luz, com projeto pedagógico inspirado na Pedagogia Waldorf, foi presidente da associação, criou o Festival Internacional de Cultura Alternativa Aldeia Hippie de Arembepe (FICA) e o Centro de Artesanato, local onde a comunidade vendia sua arte para os turistas. Seu pai sempre esteve presente em suas “loucuras”. Pedro guarda carinhosamente a lembrança do pai e do irmão sentados em cadeiras no areial da lagoa para assistir ao 1º FICA.

Embora diferentes em vários aspectos, havia semelhança em outros e respeito pela pluralidade.

Eu morava na aldeia, mas também tinha uma casa em Salvador. As crianças da vizinhança frequentavam nossa, cada vez mais crianças. Sem pretensão de iniciar algo, mas para entreter as crianças, passamos a oferecer no contraturno escolar, atividades de pintura, música e brincadeiras. Minha sogra da época era professora Waldorf e propôs realizarmos um trabalho mais estruturado. Criamos o Projeto Salva Dor, que é um projeto de pedagogia social baseado na Pedagogia Waldorf. Patrocinamos a formação Waldorf de pessoas daquela comunidade para atuarem como educadores. Meu pai, mais uma vez presente em minhas loucuras, escreveu o estatuto da ONG e deu suporte jurídico. (Pedro)

Ao mudar para a região Sudeste, rastreou os concursos locais. Aprovado em concurso público como oficinheiro, deu vida a personagens, contos e cantigas. Posteriormente, foi aprovado como agente escolar da Prefeitura de Vinhedo/SP, mas perdeu a data da convocação. Na época ficou extremamente triste consigo, mas depois deu “*graças a Deus*”, pois teve conhecimento de alguns embates na cidade sobre a presença de homens em creches. Enfim, foi aprovado como agente de Educação Infantil da Prefeitura de Campinas/SP. O concurso foi encarado por Pedro como um “*presente dos céus*”, pois era na área de educação, mas não exigia a formação acadêmica superior. Este concurso permitiu exercer uma atividade que estava familiarizado, uma oportunidade de trabalhar no que o constituía: a arte e a educação.

Ser agente de Educação Infantil foi uma escolha! Tinha outros cargos quando prestei, até com remuneração maior, mas ser monitor era o mais adequado para minha personalidade. Eu já vinha buscando caminhos ligados à Educação e trabalhando com as crianças, já vinha trilhando na Educação Infantil. Mesmo não tendo formação acadêmica, eu estava no ambiente da Educação, estudava texto da Pedagogia Waldorf e praticava com as crianças. Sempre arte e educação, mas não esta educação formal, e sim a educação com música, contação de história, teatro, trabalhos manuais, pintura, desenho, enfim. (Pedro)

Pedro compreende a infância com ares lúdicos, permeada de argila, pintura, desenho, brincadeiras e música. Ele brinca junto, joga bola, brinca de casinha, brinca de areia. Entende que ser participativo auxilia a estar atento às necessidades individuais. Com um olhar tranquilo para a infância, adotou um jeito igualmente tranquilo de trabalhar com as crianças, o que já foi motivo de descontentamento por uma equipe de trabalho. Mas foi exceção, em sua trajetória encontrou pessoas que não tiveram resistência por suas práticas pedagógicas ou por ser homem.

O grande encantamento que tenho com a educação é a nossa autotransformação como seres humanos. No final das contas você vê que está passando por um

processo de autolapidação. Você vai se humanizando cada vez mais, ficando mais sensível com o ser humano. Trabalhando com crianças criei a certeza que elas enxergam muito além de minha aparência física. Imagine... inúmeras e inúmeras crianças já passaram pelo meu colo. Isso deixa marca. Não é possível que isso não cause modificação. Então, é este refinamento que elas percebem e que me deixa mais à vontade com o universo infantil. (Pedro)

Pedro tem facilidade em transitar pelo universo infantil, um universo mais baixo, onde quase tudo ocorre há menos de 1 (um) metro do chão. Para Pedro, ser educador de crianças pequenas é reconhecer que há um universo diferente do universo adulto, que possui linguagem mais simples, um universo no qual o adulto terá que descer à altura da criança constantemente para conversar, acudir, brincar, fazer qualquer coisa.

Geralmente Pedro trabalha com crianças do AGII e AGIII. Mas já trabalhou no berçário, vivência marcante e forte. Embora pai experiente nos cuidados infantis, no período de adaptação escolar viu-se em uma sala com 20 (vinte) bebês chorosos. Deixar bebês chorando nunca foi uma possibilidade viável. Eram muitos bebês para acalantar e poucos braços para acalmá-los, então ele se desdobrava para tentar acalmar o grupo. Nos primeiros dias, sonhava que estava na creche com uma roupa cheia de bolsos e que cada bolso estava cheio de bebês, nos braços também segurava vários bebês... e todos chorando.

Quando iniciei como meu trabalho como monitor já havia outros monitores homens, o que foi muito legal. Tive uma ótima recepção da gestão, dos professores e monitores. Fiquei impressionado que não teve preparação prévia. Quando você entra, você entra. Você passa em um concurso que testa seus conhecimentos teóricos, ninguém pergunta se você sequer pegou uma criança no colo, você não tem uma formação, você simplesmente é jogado dentro da escola e se vira. Acho uma loucura este processo. (Pedro)

A música é o contato inicial de Pedro com as crianças. A música quebra um monte de barreiras nas crianças, nos pais, nos/as professores/as, na gestão. Em seu repertório muitas músicas tomam forma, mas as mais pedidas são “Alecrim dourado” e “Seu Lobato”. A antropomúsica foi importante em sua formação e no trabalho com o desenvolvimento pleno das crianças.

Para pulverizar suas canções, formou dois projetos musicais: uma banda de reggae e um grupo musical infantil. Passou para os filhos este apreço pela arte. Toda a família está diretamente envolvida nos projetos artísticos pensados. Criou também junto com a esposa e filhos mais novos um grupo de contação de história com trilha sonora autoral.

Em um mundo mais neutro, Pedro se veste com vida! Não se veste com intenção de

chamar a atenção ou com o objetivo de (des)agradar, mas afirma que suas características não passam despercebidas pelas crianças. Para Pedro a criança enxerga a essência das pessoas, e é este olhar que o encanta.

Eu gosto de vestir colorido, é uma característica minha gostar de cores. Também gosto de colar e de usar pulseira e isso tudo chama a atenção da criança, é diferente para ela. Nossa sociedade é muito padronizada, quando a criança bate os olhos em um ser que não tem aquele padrão, aquilo para ela é um “opa”, uma coisa diferente em seu universo. E não é que faço isso por um propósito. Não faço isso com propósito de nada. Faço isso porque é meu jeito de ser. Não me visto com a intenção de chamar atenção, de provocar nada em ninguém, visto com o único objetivo de me agradar. (Pedro)

Nestes anos de trabalho, compreende que ser homem não foi uma questão de estranhamento ou receio para os bebês e crianças. Embora reconheça que algumas questões sobre construção de gênero surgem no ambiente escolar e que provavelmente seriam levantadas em outros espaços.

Quando uso alguma roupa cor-de-rosa algumas crianças me questionam se é de menina. O mesmo acontece com o meu cabelo. Por ter cabelos dreadlocks longos, algumas crianças me perguntam porque uso cabelos de menina. “– Mas tio, você usa rosa?”, “– Uso”. “– Mas por quê?”. “– Porque eu gosto. Eu gosto de me vestir colorido”. “– Tio, cabelo grande é de mulher”. “– Como é de mulher se saiu da minha cabeça? É meu cabelo. Se você não cortar também irá crescer”. Estas perguntas são desafios que enfrento como homem inserido em uma sociedade que o machismo é estrutural. (Pedro)

Ser homem na creche não é uma barreira para as crianças. No início do período letivo Pedro lembrou que algumas crianças ficam acanhadas com sua presença, isso também ocorre com as profissionais mulheres. É uma adaptação para todos: bebês, crianças e adultos.

Pedro lembrou sobre uma criança que era resistente a ele e que preferia ficar com as outras profissionais; no ano seguinte se encontrara na rua e a criança ficou muito feliz em revê-lo, ficou bastante tempo narrando ao seu pai as atividades que realizavam juntos na creche. Refletiu que, ainda que para ele a criança não tinha criado afeto por ele, ambos foram modificados por aquela relação.

Para a criança importa que tipo de relação eu tenho com ela, se é uma relação estritamente profissional ou também com vínculo afetivo. Mas é claro que o fato de ter uma referência masculina e negra é importante no sentido de quebrar vários padrões, faz com que as crianças achem natural padrões diferentes daqueles determinados pela sociedade convencional. Acho que as crianças terão dificuldades de entender o preconceito de outros. Por que não deixar os cabelos

grandes? Por que não usar rosa? Por que não posso ser professor? Por que homem não pode cuidar de crianças? Estas quebras passam ser naturais. (Pedro)

Pedro teve sua formação em espaços não formais, em espaços alternativos que possuíam profissionais homens e mulher. Então ficou surpreso ao descobrir que a Educação Infantil formal era um ambiente predominantemente feminino. Quando iniciou a função de monitor, trabalhou em uma creche com outros cinco monitores, o que reforçou seu padrão idealizado. Por isso, estranhou quando nos demais trabalhos passou a ser o único homem. Mesmo sendo “bendito o fruto entre as mulheres”, foi bem acolhido pelo corpo docente e pela gestão dos Centros de Educação Infantil.

Normalmente a relação de Pedro com as famílias é pacífica e fundada no diálogo. Ainda que vez ou outra sentiu resistência ou leve desconfiança no olhar de alguns responsáveis, não participou de nenhum incidente preocupante. Certa vez, uma mãe ficou incomodada quando soube que ele também trocava as fraldas das crianças, na ocasião a própria direção interveio e explicou para a mãe que ele era um profissional como qualquer outra monitora mulher. Nestas situações, Pedro avalia que o papel do corpo docente e da gestão é importante para não deixar que uma fofoca ou descontentamento crie grandes proporções e até mesmo injustiças.

Minha prática não é pautada em eventualmente eu ser ou não acusado de abuso sexual, ou ser acusado de maltratar ou não cuidar de alguma criança. Sou muito tranquilo com isso, não me preocupo. Minha preocupação é desenvolver uma relação afetuosa com as crianças. (Pedro)

Inevitavelmente, a presença de Pedro em um ambiente predominantemente feminino modifica aquele grupo. Alguns pais homens assumiram que após observarem a relação de Pedro com as crianças, tiveram a percepção de que precisavam estar mais tempo com os filhos e se permitirem separar um tempo para brincar com eles.

Um dos primeiros profissionais que Pedro teve contato foi Júlio, pessoa reconhecidamente importante em sua formação, aprendeu muito com ele. Ficou empolgado quando viu um homem negro e grandão trabalhando no berçário. Embora o berçário seja um local que exige muito trabalho braçal, ele exercia um trabalho impressionante com os bebês. Além de ser um músico excelente, que tocava com Pedro nas reuniões da creche.

Nunca passou pela minha cabeça não trabalhar com educação por ser homem, até porque é muito importante os homens estarem na escola. O masculino precisa ser humanizado. Os homens seriam mais benéficos para a sociedade se fossem humanizados. Se não for humanizado, o homem fica este bicho que

muitas vezes faz mais mal do que bem. A educação precisa muito da presença dos homens e este contato com as crianças é muito importante para humanizar os homens. As crianças precisam de referência masculinas e os homens precisam de referências infantis. Então isso nunca foi um obstáculo. Aliás, eu nunca imaginava que eu poderia ser, por exemplo, o único homem numa escola. (Pedro)

Para Pedro, a diversidade no ambiente educacional é imprescindível. Na relação com as crianças não enxerga como ele ser homem ou mulher, branco ou negro seja fator diferencial para suas relações. Contudo, reflete que ele estar na creche é uma referência de diferença, o que possibilita a quebra de vários padrões.

Eu apenas sou o que sou. Não estou preocupado com o que o pai ou a mãe irão pensar, estou preocupado em ser fiel à minha consciência. Não preciso de discurso, eu só preciso ser o que sou. Sou um educador negro, barbudo e que usa cabelos dreadlocks longos há 30 anos. Não preciso discursar, é minha característica (!), como também tocar berimbau, jogar capoeira, trazer alguns cantos da cultura negra para as crianças. Alguns pais relataram para mim que os filhos queriam fazer capoeira, tocar berimbau, tocar violão, deixar os cabelos crescerem. Na escola o que marcar mesmo, o que desconstrói é ser quem você é, é isso que fica na criança, não é um dia eu chegar e dizer como ser, e sim é eu ser o que sou no dia a dia... No meu dia a dia eu carrego minha cultura! (Pedro)

Em sua prática pedagógica, Pedro tenta proporcionar o desenvolvimento pleno da criança e promover uma educação para a tolerância e respeito às diferenças.

3.2 “Meu trabalho é no chão. Os bebês estão no chão”

*São trilhares de estrelas e eu nem sabia
Que estão lá no céu até mesmo de dia
Como pode o céu ter tanta estrela?
Como pode?
Parece um mar de areia.
Tanta areia...
Tanta estrela...
(Palavra Cantada – Trilhares)*

Praça, quadras, parquinhos... bicicleta, skate, bolinha de sabão, bolinha de gude, bexiga, tobogã, golzinho... entre terra, areia, grama, “cipós” de falsa seringueira, piscina e mar, Ruy vivenciou a infância. Rememorar sua infância é compreender que ela se confunde com mudanças físicas e apropriação de espaços. Em cada mudança de casa e apartamento, havia companheiros e brincadeiras diferentes, saberes infantis que o acompanham em suas práticas

pedagógicas como professor de Educação Infantil.

Minha vida para além da infância foi uma vida de muita mudança de espaço físico. Até hoje é um pouco. Em minha primeira lembrança que sei que é real, eu morava em um apartamento em Recife/PE que ficava entre duas praças. Eram espaços que eu frequentava bastante. Eu frequentava mais a Praça da Jaqueira, que possuía muitas árvores falsa-seringueira. Estas árvores têm raízes que saem dos galhos e vão até o chão, raízes que parecem cabelos caindo. Eu brincava dentre estas raízes, pendurava, me escondia. Exceto os amigos da escola, eu não tinha amigos fixos, minha relação era com o espaço público. Quando mudei para outro condomínio tinha bastante crianças e amigos, porém não tinha espaço público ou um espaço pensado para as crianças. Ocupávamos os espaços livres no térreo, inventávamos nosso espaço com chinelos, bicicletas e skates. Frequentávamos muito os apartamentos um dos outros, era como se a porta estivesse sempre aberta. Em Brasília/DF vivi uma infância mais tardia. Minha família tinha segurança em mim e eu aproveitava mais os espaços públicos, andava muito pelas quadras da cidade. Eu tinha muita amizade com as crianças da mesma quadra, se reunia e brincava com elas; mas de bicicleta eu comecei a explorar outras quadras, ir a lugares mais distantes, foi o começo de explorar os espaços sem a presença de adultos. (Ruy)

Ruy encontrou a Educação Infantil em um momento de muitas incertezas e dúvidas. Mestrando de Química na USP, estava decidido que ao concluir não trabalharia mais na área. Diversos foram os motivos que o levaram a esta decisão, que era inesperada para muitos e para ele uma consequência. Ruy se sentia oprimido pela competitividade existente e se incomodava com a ausência de colaboração no espaço acadêmico, também não gostava de morar na capital paulista, não era onde queria estar. Sua vivência naquela área foi marcada pela ausência de diálogos na construção de conhecimentos e da compreensão do que estava estudando, e da impessoalidade, pois “a vidraria não é uma pessoa”.

Sempre acreditei na colaboração, mesmo quando eu era imaturo. Quando era adolescente busquei uma área da ciência para colaborar com o mundo e eu acreditava que a Química era uma ciência colaborativa. Quando eu estava na graduação, com mais força no mestrado, esta ilusão foi se perdendo. As pessoas se matam para se sobressair profissionalmente e isso foi me desgastando. Eu não entendo o mundo se não for através da visão de que o homem é um coletivo, quem vive diferente tem alguma ‘doença’. Ou é uma ‘doença’ de fato fisiológica ou uma ‘doença’ adquirida pela descompensação que nossa sociedade causa em alguns sujeitos. Acredito que também tenho minhas ‘doenças’, mas tenho esta visão de que o mundo é um coletivo de seres, o mundo que nós formamos enquanto humanos tem que ser encarado de uma maneira coletiva e colaborativa. Para mim este é um caminho saudável. (Ruy)

Sua então companheira trabalhava com Ensino Fundamental, ela sugeriu que Ruy

prestasse processo seletivo de monitor de educação infanto-juvenil para se manter financeiramente até decidir o que quer da vida. Posteriormente, Ruy se efetivou como agente de educação infantil através de concurso público. Ficou maravilhado com o que vivenciou como educador infantil, reconheceu na educação uma área que dialoga diretamente com as pessoas, uma coisa imediata. Seu futuro estava escolhido: seria professor de Educação Infantil.

Ser monitor foi uma experiência muito forte. Me apaixonei pela educação e pela profissão docente. Comecei a trabalhar com Educação Infantil antes de entender o que é Educação Infantil, antes de entender os níveis de educação. (Ruy)

Iniciou a profissão em uma unidade educacional nova, ainda sem monitores. Foi o primeiro monitor! Por tudo ser novo, inclusive sua presença, professoras e a equipe gestora não sabiam “o que fazer com ele”, quais eram suas atribuições, protocolos, nada. Foi designado para o AGII, o que considerou bom porque naquele momento tinha receio de trabalhar com bebês, “*pareciam frágeis*”.

Não sentiu exclusão por ser homem. Havia sim um preconceito sobre sua capacidade de saber cuidar das crianças, o que de fato era real, ele tinha imaturidade no trato com os pequenos. Ruy trocava fraldas como qualquer outra funcionária mulher, contudo, através da música ele conseguia entreter um número maior de crianças e conter aquela energia. Então ele geralmente cantava com as crianças enquanto as colegas realizavam as trocas das outras.

Como sua formação era deficitária para aquela profissão, ele foi embrenhando naquele espaço, observando os demais, auxiliando a professora e inventando-se como educador. Era uma adaptação de todos!

Não existe um curso de adaptação quando você passa no concurso ou processo seletivo. Ainda que tenha uma legislação, na prática ela não dá conta da realidade ou você não consegue consultá-la durante seu trabalho para saber se faz parte de suas atribuições. Além desta questão formal, tem uma questão mais subjetiva, que é o estranhamento de lidar com seres humanos muito pequenos, não somente lidar, mas ter responsabilidade sobre eles. É preciso trazer uma formação humana para aqueles pequenos, o que é algo muito complexo quando não se tem formação. Lembro de sentir um choque paralisante de não saber o que fazer, por onde começar, mas lembro também de abrir o peito e fazer alguma coisa. (Ruy)

A carreira como monitor foi muito proativa. Defensor do reconhecimento da relação de equidade entre monitores/agentes e professores/as, Ruy lutava pelo empoderamento dos monitores como classe e por seu direito de propor atividade, considerava sagrado e muito

importante para a profissão ter liberdade criativa e liberdade de ação. Sentia-se frustrado quando não podia participar ativamente do planejamento das atividades.

Ruy não tinha referências pessoais sobre o quantitativo de homens na Educação Infantil, mas, pelo senso comum, esperava encontrar um ambiente predominantemente feminino, o que acabou se confirmando quando ingressou na educação. Em anos na área, somente trabalhou com dois monitores homens, um, aliás, era servidor eventual (substituto de faltas).

Ser homem geralmente não foi um obstáculo para a família das crianças, mas, certamente, para as crianças ser homem nunca foi problema. Em relação aos responsáveis das crianças, sentia um estranhamento sobre a presença masculina, mas também acolhimento, simpatia e tentativas de aproximação.

Alguns comentavam diretamente “*Nossa, que legal um homem trabalhando aqui*”. Não lhe foi verbalizado coisas negativas, mas em sua trajetória profissional algumas famílias perguntaram às professoras sobre quais funções ele desempenharia. Findo o ano, eram comuns frases como “*Achei que você não daria dar conta*”, “*Meu filho te adora*”, “*Minha filha fala de você o tempo todo*”.

Ainda inexperiente na profissão, depois do início do ano letivo trabalhou por meses em uma sala sem professora. Foi uma experiência ambivalente, mas formativa. A equipe de trabalho era ativa e empolgada, mas Ruy não sentia o mesmo envolvimento daquela docente. Quando ela saiu foi como se a equipe estivesse livre para fazer um trabalho diferenciado. Por outro lado, era ruim porque era uma pessoa a menos para dividir o trabalho e ela tinha alguns conhecimentos formais da Pedagogia que poderiam auxiliar o grupo.

No ano seguinte trabalhei com uma professora que foi minha primeira referência de professora parecida com o que eu queria ser, uma professora que me inspirava e que me inspirava a fazer um bom trabalho. Ela foi uma inspiração de como eu queria trabalhar com os bebês e as crianças. Ela possuía toda esta vontade de trabalhar, que eu já tinha, mas também estudava bastante e participava de formações continuadas. Apreendi muito com ela. (Ruy)

Ruy é músico, toca teclado, violão, guitarra, percussão coletiva (bateria) e faz aula de canto, gosta muito de fazer e estudar. Seu contato com instrumentos musicais começou ainda menino, quando o pai comprou um teclado. Na adolescência, como muitos músicos jovens dos anos 80/90, se aventurava nas revistas de cifras de rock internacional e rock nacional, que eram vendidas em bancas de revista. Ruy traz este conhecimento para as crianças.

A música tem o potencial de unir as pessoas. A música é uma linguagem, é uma forma delas interagirem com algo que elas já conhecem no corpo. A gente pensa

muito na música na voz e na audição, mas o corpo da criança mostra a música na hora. A música tem papel fundamental na minha profissão! Eu começo a tocar e as crianças começam a balançar, o som e o corpo interagindo imediatamente. É muito imediato no tempo, mas também é no espaço; parece que não tem nada separando a gente. Sou crítico da visão pragmática da música na Educação Infantil, não creio que devemos pensar sobre o que será importante no futuro delas e cantar essa ou aquela música. Será relevante para as crianças mostrar que existe som agudo, som grave, ritmo lento, ritmo acelerado, existe harmonia, existe confusão. Mostrar para elas o que existe e deixar elas criarem, mais ou menos como dar folha em branco e tinta para pintarem. (Ruy)

Uma das experiências mais marcantes em sua trajetória foi quando participou de um grupo musical com outros profissionais da educação. O grupo surgiu despretensiosamente na organização de uma oficina para a Festa da Família da creche onde trabalhava. A oficina foi pensada para ensinar aos responsáveis as canções que as crianças cantarolam na creche e reproduziam de maneira particular quando chegavam em suas casas.

O que foi de fato muito bonito nesta oficina foi o envolvimento das pessoas. Ensaiávamos, não lembro se todos os dias, depois de nosso expediente até chegar o dia da Festa da Família. Era uma coisa de envolvimento e de encantamento pessoal daquele projeto. Também tinha o envolvimento da família. Nós ensinamos para as famílias algumas canções que as crianças levavam para a casa do jeito delas, eram músicas que nós cantávamos com as crianças no dia a dia da creche e elas levavam para casa com interpretações subjetivas. Foi uma oficina bem performática e havia toda uma caracterização, o que atraiu o olhar das crianças e o olhar das famílias. Foi bem bonito ver como as famílias se interessaram por isso e abrir o diálogo sobre algo que acontecia cotidianamente na creche. (Ruy)

O grupo foi convidado para se apresentar em outras creches da rede municipal. Um dos locais de apresentação, foi no seminário “Fala Outra Escola IV”, promovido pelo grupo de estudo GEPEC (FE/UNICAMP). No evento, o grupo apresentou um trabalho sobre as experiências compartilhadas em suas andanças pelos espaços infantis. Anos depois, Ruy viria a compor a comissão organizadora deste seminário.

Ruy já tinha escolhido cursar Pedagogia e aprimorar sua prática educacional com uma formação formal, inclusive já se dedicava ao estudo da Educação Infantil através de textos compartilhados por colegas e integrava o grupo de estudo “Simplesmente Complexa”, também da Faculdade de Educação da UNICAMP. Participar do grupo de estudo e do seminário foi o pontapé que faltava para ele decidir no ano seguinte prestar vestibular para o curso de Pedagogia. Ser professor de Educação Infantil, enfim, seria uma realidade.

Em nenhum momento tive vontade de voltar atrás. Eu não tenho muita certeza se escolhi entrar na educação, porque cheguei nela por não saber o que fazer. Mas a partir do momento que eu estava na profissão, eu escolhi continuar nela. Assim que eu entrei na Educação Infantil, eu escolhi permanecer e continuo até hoje sem nenhum arrependimento. (Ruy)

Cursou toda a graduação trabalhando na área, o que possibilitou conhecimento prático e teórico durante toda sua formação inicial. Na carreira acadêmica, Ruy encontrou o conhecimento compartilhado e colaborativo que buscava. O professor entende que na Pedagogia existe um espaço de entendimento, de colaboração, de conjunto do que é a prática educacional, que somente a formação formal o auxiliaria.

Encontrou outros homens na faculdade, um grupo sempre minoritário. Eram profissionais que já trabalhavam com educação, assim como ele, e buscavam uma especialização, um entendimento melhor sobre educação ou eram professores que almejavam cargo de gestão.

Na faculdade vivenciou várias modalidades de educação física para além de bola, quadra e esportes tradicionais. Ruy tem uma relação forte com o solo, inclusive suas lembranças de infância mais presentes são relacionadas com brincadeiras na terra. Na matéria de Educação, Corpo e Arte, vivenciou a relação com o ar; a disciplina lhe proporcionou contato com a leveza, o aéreo, com o estar leve, pular, dar cambalhota.

Em sua prática corporal, mesmo a consciente e estruturada, existe uma relação forte com o chão; o que se confirma com sua religião de matriz africana e sua prática de Tai Chi Chuan, que fala sobre enraizar, criar raízes na terra para que a parte superior possa se movimentar. Ruy também se relaciona profundamente com a água e, como professor, tenta proporcionar aos bebês e às crianças vivências similares.

Já sou grande em relação aos adultos, em relação aos bebês eu sou um gigante. Um dos princípios da relação de estar com as crianças é diminuir a diferença da relação vertical. Esta diferença não é só física, tem a ver com tentativa de equidade de visão, de ver num mesmo nível. Meu trabalho é no chão. Os bebês estão no chão. Eu adoro trabalhar com os bebês e eles ainda não estão em pé; e mesmo quando estão em pé, eles são pequenos. Então, eu tento estabelecer uma diferença de altura menor entre minha altura em pé e a deles. Quando são bebês de engatinhar ou só ficarem apoiados na horizontal, eu deito no chão, fico com a barriga ou as costas no chão. Quando eles estão um pouquinho maiores, eu fico de joelhos, sentado ou em quatro. Meu maior tempo de trabalho é com os bebês, mas mesmo com as outras idades eu tento fazer isso, faço muita roda. (Ruy)

Ruy começou a trabalhar com bebês porque na atribuição lhe sobrou uma turma do AGI,

não foi por opção. Na prática percebeu que não era o “bicho de sete cabeças” que pintavam. Foi cativado. Descobriu um ambiente de escuta, observação e sensibilidade. Descobriu que a resposta dos bebês também é afetiva e bonita, que é uma fase permeada de primeiras descobertas. Descobriu que há um vínculo forte entre as crianças e os educadores, uma amizade direta, sem cerimônia. Mas descobriu também que no berçário tem choro, principalmente na fase de adaptação.

A adaptação é sempre caótica. É choro quase que o tempo todo e quase que todos os bebês juntos. A gente sofre pelo sofrimento dos bebês e também sofremos fisicamente pelo estresse que o barulho alto e prolongado provoca em nós. Ainda é um desafio para mim, mas eu não me sinto mais impotente. A gente vai aprendendo alguns truques, vai aprendendo que o tempo vai dando conta deste período difícil, que a gente (nós e bebês) vai se conhecer e eles irão se sentir mais seguros. (Ruy)

Nesta fase de adaptação, Ruy encontrou na percussão corporal um instrumento capaz de deixar mais harmônico o ambiente dos bebês. Em um primeiro momento, fazer percussão corporal foi intuitivo. Em uma sala de bebês chorando, a professora e a monitora tentavam “apagar incêndio” e acolher os bebês aparentemente mais desesperados. Ruy entrou em cena.

Comecei a interagir com um bebe e comecei a fazer som, ele parou de chorar. Fiz um som mais trabalhado e outros bebês que estavam próximo também pararam de chorar. Aquilo chamou a atenção da maioria dos bebês. A professora falou “Não para! Não para que está dando certo”. Fiquei um tempão fazendo isso, não lembro quanto tempo, mas foi por muito tempo, continuei mesmo cansado. O choro tende a diminuir quando eles se sentem seguros e ficam calmos. O que era improviso virou rotina e por algumas semanas eu fazia percussão corporal por horas. Estudei sobre percussão corporal e fizemos um planejamento de conteúdo, não apenas para conter o choro, mas como proposta pedagógica e brincadeira. (Ruy)

A trajetória profissional de Ruy é repleta de lembranças bonitas sobre a aprendizagem das crianças e bebês. Ademais, nem tudo são flores. Ruy vivencia frequentemente situações relacionadas às condições de trabalho que causam tristeza e desencantamento pela profissão, sobretudo a superlotação das salas. Ruy também reflete que há um desencanto na relação com adultos que não entendem o a creche como um espaço educacional ou fazem o mínimo de suas atribuições somente para “cumprir tabela”, educadoras que fazem um trabalho mais mecânico.

Em seus planos futuros ser da equipe gestora é um caminho, não pela questão financeira, mas sim porque compreende que a Educação Infantil não combina com as limitações do corpo causadas pela idade. Ainda, Ruy tem curiosidade de estar neste local de formação coletiva, de

conduzir um projeto e provocar as pessoas para repensarem suas práticas. Entende que a gestão é parte de um processo formativo capaz de propor desafios às ações através de referências teóricas.

Entendo que o real papel da gestão é provocar as pessoas para ver outras maneiras de pensar e fazer o próprio trabalho. Os melhores exemplos de gestores que tive me mostraram um jeito diferente de encarar as ações que pratico na profissão. Quando estudamos as vezes ficamos em lugares de referência que não se renovam por perspectivas, e neste cenário alguns gestores me mostraram textos que não era exatamente com o que concordava, mas que me fizeram perceber um modo diferente de encarar algumas coisas, as vezes até na questão de 'ao discordar entender porque discordo'. (Ruy)

Ruy não ocupa apenas o ambiente da creche e seu local de trabalho; ele é ávido por pesquisar, estudar e compartilhar experiências docente. Em sua trajetória buscou criar vínculos e participar de estudos voltados para a prática docente e também para Mikhail Bakhtin. Não se desligou da faculdade onde graduou, é membro do GEPEC, especialmente de suas subdivisões: o Grupo Bakhtiniano (GRUBAKH) e o Grupo de Terça. Além de membro ativo dos grupos, participou de livros publicados por estes grupos de estudos, inclusive em sua organização. Também é membro da organização do seminário Fala Outra Escola e do Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA). Encontra nestes espaços outros encantamentos.

O primeiro encantamento que Ruy tem com a profissão é a relação que desenvolve com as crianças, de vê-las aproveitando as atividades que foram pensadas para elas. O encantamento pela educação não é apenas pela relação com as crianças, é com as relações. Pessoas o encantam. Na educação encontrou muitos espaços em que as pessoas compartilham ideias de ações pedagógicas, compartilham informações, compartilham registros de maneira poética. Uma ciência colaborativa, conforme buscou lá na adolescência. Ruy se encontrou.

3.3 “A formação me movimenta e me motiva”

*É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito
é saber sonhar
Então, fazer valer a pena
cada verso
Daquele poema sobre acreditar
(Ana Vilela – Trem bala)*

Adriano pauta sua vida em formações que aprimore seus saberes e o auxiliem. A

Educação Infantil perpassa a vida profissional de Adriano, que é professor e formador e que já foi gestor substituto em alguns momentos de sua carreira. Sua vida pessoal abre espaço para o profissional em constante formação. Adriano encontra em Célestin Freinet inspiração para ser o profissional que é.

Ao contrário de muitos relatos que ouvi, não quis ser professor desde de pequeno. Em alguns momentos na infância eu tive sim vontade de ser professor, mas também quis ser ator e tantas outras coisas; era jogo simbólico, não algo determinante. Somente passei a se interessar pela educação através de um professor no Ensino Médio, que falou sobre 'ser pedagogo' e a amplitude de conhecimentos e campos do saber através da docência. Naquele momento algo acendeu dentro de mim. (Adriano)

Findo o Ensino Médio, ainda inseguro sobre para qual curso prestar, Adriano fez cursinho pré-vestibular e trabalhou na secretaria desta escola. Foram suas primeiras experiências na parte administrativa e gestão escolar. Até a sua adolescência Adriano morou em várias cidades de diferentes Estados, estas experiências lhe possibilitaram maior conhecimento sobre as distintas realidades e culturas.

Meu pai trabalhava no setor de Recursos Humanos de rede de supermercados e foi transferido algumas vezes. Eu mudei muito de cidade, então aquilo de amigo de infância eu não tenho. Morar em várias cidades vai fazendo parte de sua constituição, vai te construindo de outras formas. Quando morei em Cuiabá/MT, por exemplo, era muito calor, então eu brincava mais fora de casa, na rua, eu tenho muita lembrança de brincadeiras lúdicas e de uma potência de criação. Eu brincava muito em casa, na escola não tinha este brincar lúdico, era mais assistencialista. Então eu trago isso para minha prática, trago as crianças para fora da sala de aula, incentivo elas a criarem. No Rio de Janeiro/RJ eu morava em prédio e em Campinas/SP morava em uma avenida, não eram lugares tranquilos, então eu não brincava na rua, era uma infância dentro de casa. Mas convivi com outras culturas, e com isso fui criando outras experiências e relações com o brincar, conhecendo questões culturais dos habitantes, frequentei escolas com perspectivas criativas e progressistas. (Adriano)

O tempo exigia a escolha de uma profissão, mas Adriano continua sem saber o que cursar. Fez teste vocacional que destacou sua aptidão para professor e pedagogo. A partir de então teve como ideia fixa que seria pedagogo e foi se assumindo educador em seu percurso. A escolha de trabalhar com Educação Infantil veio apenas com a prática pedagógica nos estágios.

Quando iniciei o curso de Pedagogia minha intenção profissional era trabalhar na gestão, com direção, orientação pedagógica, supervisão ou coordenação, este era meu real objetivo. Porém, depois que realizei os estágios obrigatórios de Educação Infantil eu me identifiquei. Fiquei encantado pelo universo das

culturas infantis e da relação das crianças com o mundo. Fui me aproximando deste segmento, mas com receio por ser homem e por ter alguma noção da resistência que encontraria. (Adriano)

Quando ingressou na rede municipal como professor, assumiu uma unidade educacional ainda não inaugurada. Foi angustiante a espera pela abertura, pois queria receber as crianças, queria trabalhar. Adriano tinha como parâmetro as unidades escolares mais centrais (que posteriormente também viu que possuíam suas mazelas), mas se surpreendeu com o descaso, falta de profissionais e falta de estrutura das escolas mais periféricas.

A gestão escolar prática ingressa em sua vida quando deu apoio pedagógico enquanto esta unidade não inaugurava. Em conjunto com seus colegas de trabalho, pensou-se coletivamente um projeto político pedagógico e se estruturaram para realizarem serviços administrativos e organizacionais. Exercer tal função foi relevante para Adriano assimilar a vivência da equipe gestora e compreender o trabalho do professor dentro daquele espaço.

Foi bom escolher uma unidade de trabalho que ainda não tinha sido inaugurada, porque eu e outros colegas auxiliamos desde o início da construção coletiva do projeto pedagógico, auxiliamos o trabalho como um todo. Desenvolvemos uma proposta de trabalho que, dentro da política educacional municipal, conseguia valorizar as produções e saberes das crianças. Estabeleci parcerias profissionais que continuam. Estar próximo de funções administrativas foi um grande aprendizado que tive antes de assumir uma turma e iniciar meu trabalho com as crianças. (Adriano)

A licenciatura em Pedagogia foi apenas o começo. Desde a graduação, Adriano se dedicou a realizar diversos cursos para aperfeiçoar sua prática e ampliar seu conhecimento formativo. Graduado, concluiu cursos de extensão baseados na Teoria de Piaget e voltados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, todos viabilizados pelo Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da FE/UNICAMP.

Adriano foi voluntário do Serviço de Atendimento e Intervenção Pedagógico (SAIP) e do Núcleo de Investigação Psicopedagógica dos Problemas de Aprendizagem e Desenvolvimento (NIPPAD), também vinculados ao LPG, e que atendiam crianças com dificuldades de aprendizagem.

Anos depois, se tornou crítico da base teórica piagetiana, mas reconhece que este momento formativo foi importante para a construção de sua identidade profissional. Adriano teve receios iniciais sobre como pautar sua prática educacional no respeito e não-autoritarismo; encontrou nos cursos formativos o auxílio necessário para a construção de um trabalho coletivo que promova conhecimentos e valorize o protagonismo e as culturas infantis. Os cursos

reforçaram sua identificação com a Educação Infantil.

Sou professor de Educação Infantil, formador de educadores em Pedagogia Freinet e as vezes exerci em substituição a função de vice-diretor e orientador pedagógico. A formação me movimenta e me motiva. Desde que me formei, busco participar de diversos cursos e congressos na área da Educação, não apenas Educação Infantil. Embora eu seja apaixonado pela Educação Infantil e encantado por trabalhar com esta faixa etária, também acho importante estudar propostas relacionadas ao Ensino Fundamental e educação como um todo. (Adriano)

Quando, enfim, começou a trabalhar como professor, assumiu uma turma do AGIII. Por sentir afinidade de trabalho com esta faixa etária, em sua trajetória somente assumiu turmas deste agrupamento. Adriano acredita que os homens que trabalham nos outros agrupamentos sofrem mais preconceito, por isso não demonstrou interesse em assumir turmas do AGI e AGII. Além disto, compreende que trabalhar com crianças maiores possibilita maior percepção visual de suas produções, há uma maior facilidade de ver a resposta do que é proposto.

Não tem pretensão de alfabetização precoce ou intuito de escolarização, a sua proposta de trabalho dialoga com a autonomia, a cooperação, a interação, o lúdico, o trabalho e o brincar. “*Eu trabalho com infâncias, então acabo reverberando minhas práticas infantis*”. Em suas práticas pedagógicas, Adriano se inspira na liberdade que tinha quando criança em Cuiabá/MT, e também na ausência de liberdade quando morou em outras cidades mais perigosas.

Fizemos um projeto coletivo e trabalhamos com as crianças cantinhos de atividades diferenciadas. Consegui refletir sobre estratégias de trabalho com as crianças e dialogar com a prática. Nesta aproximação entre teoria e prática, verifiquei que a rede de ensino utilizava proposta diferente de minha formação, então procurei outros cursos para se apropriar e dialogar com as orientações municipais, com valorização da autonomia e da cooperação. (Adriano)

Nesta aproximação da teoria com a prática, verificou que a rede de ensino do Município de Campinas/SP utilizava proposta com inspirações freinetianas, diferente de sua formação piagetiana. Adriano sentiu a necessidade de buscar outras formações que dialogassem com a proposta da Secretaria Municipal de Educação (SME) e fez o curso de extensão “Pedagogia Freinet: vida e cidadania na escola”, promovido pela FE/UNICAMP.

Cursou ainda especialização de Psicopedagogia Institucional e Clínica, o que possibilitou ser formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ainda, Adriano passou a participar do Grupo de Estudos em Alfabetização em Diálogo (GRUPAD), vinculado ao GEPEC da FE/UNICAMP.

Desde o início de sua docência, ser homem foi motivo de estranhamento. Seu profissionalismo nunca foi questionado quando realizava outras atividades administrativas, formativa ou de gestão, porém, isso se modificou quando passou a trabalhar diretamente com as crianças. Algumas famílias reclamaram da presença de um professor homem naquele espaço. Depois elas conheceram seu trabalho e acostumaram com sua presença. Mas isso o acompanhou durante toda sua trajetória profissional. Adriano narrou sentir que alguns responsáveis ainda estranham sua presença ou afeto com as crianças, mesmo que não verbalizem.

No começo, ser professor homem de Educação Infantil foi difícil. Eu sempre fui o único professor homem nos locais que trabalhei. No começo, algumas crianças estranhavam eu estar ali, mas acho que tem relação com a dinâmica familiar, já que infelizmente muitas vezes apenas as mulheres desempenham a função de cuidar das crianças em casa. Senti muita objeção das famílias nos 2 (dois) primeiros anos de profissão. Uma mãe me falou que homem não foi feito para isso e outra mãe pediu para trocar a filha de turma. Com o passar do ano letivo as relações se normalizam. Inclusive, algumas crianças permaneceram em minha turma por 3 (três) anos, no mesmo AGIII. (Adriano)

Por alguns anos integrou o Conselho das Escolas Municipais e participou do Conselho Municipal de Educação, espaços em que se discutiam as políticas e ações da SME. Foi um período de relevante aprendizado sobre as políticas públicas educacionais.

Adriano precisou atuar na gestão da Educação Infantil em apoio pedagógico à gestão como orientador pedagógico. Idealizou que ficaria familiarizado e seria tranquilo trabalhar em unidade educacional infantil, o que não ocorreu. Ele ficou angustiado, enfrentou resistência de alguns profissionais por suas propostas e por ser homem; sofreu duras críticas sobre sua atuação e defesa em questões de gênero, sob a cortina fantasiosa da “ideologia de gênero”. Precisou substituir vice direção em uma escola de Ensino Fundamental e, posteriormente, fez novas substituições. A vivência e experiência o impulsionaram para a realização de um MBA em Gestão Escolar. Adriano também precisou atualizar sua formação, já que se formou antes da reforma educacional que reestruturou o curso de Pedagogia em docência e gestão.

Defendo que docência e gestão são inseparáveis, não há segregação entre elas. Geralmente minha relação com a equipe gestora sempre foi boa, mas já tive conflitos com equipes gestoras quando precisei substituir ou quando era professor; eram gestões que tinham visões mais autoritárias ou que simulavam uma abertura de diálogo, mas que não defendiam a equipe quando as famílias reclamavam, o que para mim era indignante. Para a boa realização dos trabalhos é muito importante que se construa uma gestão democrática. Quando substitui gestão voltei meu olhar para a visão macro da escola, um trabalho coletivo que também se articulava com a política, a legislação e as diretrizes

curriculares municipais. Decidi prestar concurso para a gestão. Como eu não tinha habilitação em gestão escolar, voltei à universidade que cursei Pedagogia para complementar minha formação. (Adriano)

O percurso formativo de Adriano sempre foi intenso e nada estático. Descobriu o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTEPE), e em quase todos os semestres realizava cursos e a participava de grupos de estudos realizados no próprio CEFORTEPE ou em Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED). Geralmente seu interesse maior se concentra em cursos com a temática de Pedagogia Freinet, sexualidade e gênero, cinema e educação, letramento, planejamento e registro, ética e Pedagogia das infâncias.

Embora reconheça que fazer parte da equipe gestora é importante para sua formação, Adriano sente pesaroso quando não trabalha com as crianças. Ficou surpreso quando presenciou na vice diretoria este rompimento abrupto do brincar e do lúdico que ocorre na passagem do Ensino Infantil para o Fundamental, um processo quase que instantâneo de podar a liberdade e a imaginação infantil.

Depois das substituições, Adriano voltou para a sala de aula, em turmas do AGIII. Não descartou futuramente prestar concurso para cargo de gestão, contudo, ponderou que não seria uma decisão fácil optar entre docência e gestão. A Educação Infantil o constitui. Ser professor de infâncias é trabalhar em que acredita: um trabalho pedagógico transformador e transgressor.

Como o curso inicial em Pedagogia Freinet parou de ser oferecido pela rede municipal, criou-se um grupo de estudos e de trocas de experiências. Adriano foi convidado pela equipe do NAED a assumir desde o início este grupo de estudos em Pedagogia Freinet. Tornou-se formador de outros professores tamanha sua admiração pela Pedagogia Freinet.

Após realizar o curso de Pedagogia das Infâncias, promovido pelo NAED, foi convidado para ser formador assistente para uma turma de professores/as. Um grande desafio!! Inicialmente professor crianças, Adriano passou a assumir e coordenar diversos grupos de formação de adultos com enfoque na perspectiva freinetiana.

Eu nunca tinha trabalhado na docência com adultos e nem na formação de professores. Foi um desafio, uma experiência transformadora. Fiquei motivado a propor novos cursos formativos. Ser formador também refletiu em minha prática com as crianças, modifiquei meu olhar sobre suas potencialidades e produções. (Adriano)

A Pedagogia Freinet arrebatou Adriano, que ficou cada vez mais encantado com as propostas do educador francês. Em seu percurso formativo, realizou diversos cursos

fundamentados na Pedagogia Freinet; este aporte teórico que norteou sua prática docente.

Realizou outros cursos sobre Pedagogia Freinet e sobre portfólio na Educação Infantil, todos oferecidos pelo NAED. Tais cursos trouxeram sugestões de registros de produção das crianças, de como trabalhar com o Livro da Vida, sugestões sobre promoção da arte, sobre cantinhos e projetos. Estas recomendações foram determinantes para que Adriano relacionasse a teoria com a prática dentro de seu trabalho, ensinamentos que foram aprimorando sua identidade docente. Ainda em complemento, fez especialização em “Educação de crianças e Pedagogia das Infâncias” na FE/UNICAMP. Como notado, o caminho formativo move-o.

Realizei estágio em uma escola freinetiana e consegui relacionar a prática com os cursos específicos que realizei. Após as discussões e produções no estágio, me aventurei a fazer junto com as crianças o Livro da Vida de minha turma. Gostei tanto da proposta e resultado, que adotei esta prática e a realizo desde então. Utilizo o Livro da Vida como parte do processo avaliativo coletivo e do meu trabalho realizado com aquela turma. É um instrumento que possibilita reavivar as memórias da turma e contar sua história. (Adriano)

Ao se transferir para a escola onde se encontra, Adriano encontrou um local de trabalho em que gosta de estar, uma comunidade mais progressista e acolhedora. Além disto, convive com uma equipe gestora comprometida, que promove a formação continuada e que está aberta ao diálogo e à construção coletiva. De fato, um ambiente que aproximava mais com sua concepção de infâncias.

Adriano encontrou um espaço que dialoga com os princípios de Freinet e proporciona condições para a realização de um trabalho de qualidade junto às crianças. A unidade educacional desenvolve os projetos: ateliês, horta orgânica e cineclube.

A gestão não se impôs sobre o trabalho dos/as professores/as. Ela apresentou os projetos aos/as docentes, que manifestaram adesão, ou não, às propostas. Grande parte do corpo docente se articulou para organizar e dialogar os projetos apresentados com seus projetos pessoais. Há uma bonita interação entre as turmas e entre as crianças; elas visivelmente se assumem protagonistas. As vezes os/as professores/as participantes do projeto ateliê fazem um grande ateliê, possibilitando que as crianças tenham suas singularidades e potencialidades valorizadas, que se sintam felizes e que se apropriem das diversas oficinas daquele espaço.

Escolhi me remover para esta unidade educacional porque eles trabalhavam com uma proposta chamada “Projeto Ateliês”. A prática foi inspirada em Freinet e valoriza a interação e coletividade. Cada sala é um ateliê e tem um professor responsável por ela. As crianças escolhem um ateliê para participarem. Há um grande envolvimento e comprometimento de toda a equipe

para proporcionar experiências e vivências às crianças. O espaço físico também é privilegiado, as crianças experimentam, vivenciam, trocam experiências culturais, se expressam de diversas maneiras. Tenho grande afetamento por essa escola. Estar neste local é muito formativo para mim. (Adriano)

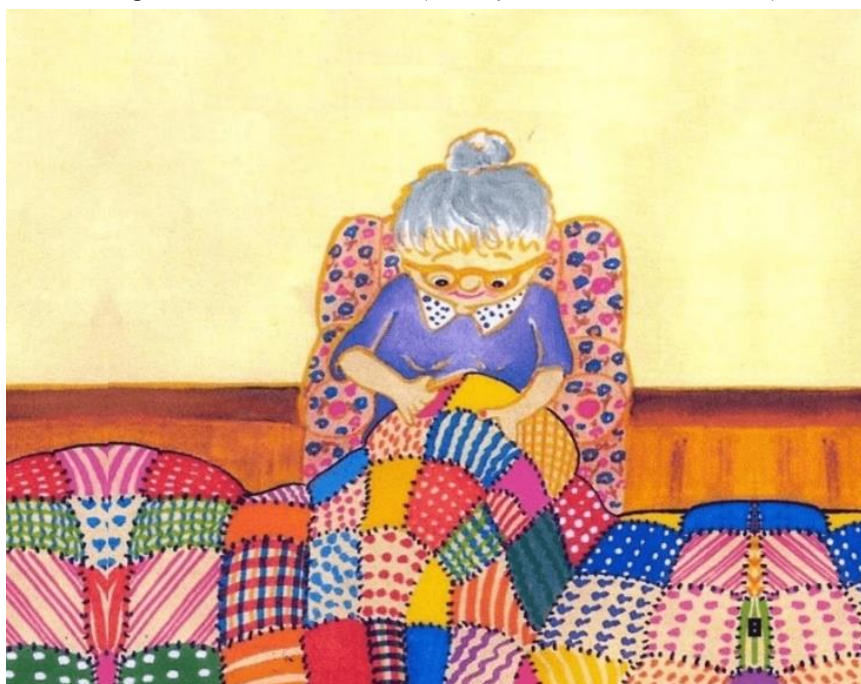
Os cursos possibilitaram uma melhoria em sua prática, principalmente porque não tinha experiência profissional quando ingressou como professor. Adriano se reconhece como entusiasta do *Livro da Vida*, e se esforça para produzi-lo com as crianças. Cada turma é um livro diferenciado e único. Assim também é sua história: formativa, singular e especial.

4 TECENDO UMA COLCHA DE RETALHOS DE NÓS

*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 humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se
faz: de pedaços de outras gentes
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 a alma.
(Cris Pizzimenti)*

O livro infantil “A colcha de retalhos”, das autoras Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva, ilustração de Semíramis Paterno, traz a história de vovó e seu neto Felipe. Por anos vovó juntou retalhos de tecidos das costuras que fez para a família, cada costura foi feita para um evento específico. Em um dia de visita, Felipe ajudou sua vovó a fazer uma colcha com os retalhos coloridos carregados de histórias. Eles costuraram não apenas tecidos, mas recordações. “Que linda! Mas não era uma colcha como essas que vendem nas lojas. Cada retalho tinha uma história”. (SILVA; SILVA, 1995, p. 18)

Imagem 5 – Colcha de retalho (ilustração de Semíramis Paterno).



Disponível em: <<https://www.semipaterno.art.br/livros-ilustrados>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

De igual modo, este trabalho traz pequenos retalhos coloridos, remendos de memórias e lembranças, cada pedacinho de tecido colorido é uma história, que nos conduzem a uma colcha costurada coletivamente, com ressignificação de experiências e sentidos, uma colcha de vários retalhos de nós.

4.1 Retalho verde com bolinhas brancas: *Professomos*⁹

*Professou
Professaste
Profissão
Professomos
Professonhos
Professores
(Saulo Pessato)*

Historicamente, a profissão docente foi erroneamente considerada pela sociedade uma “aptidão” da mulher, algo natural, instintivo e inerente ao corpo feminino. O estereótipo de maternagem que permeia principalmente a Educação Infantil, realça a desvalorização social da formação destes profissionais. A docência vista como prática semelhante à desempenhada por mães ou responsáveis do sexo feminino reforça a “vocação” para a profissão. Afinal, é necessário cursar uma faculdade apenas para trocar fraldas? Ainda, “gostar de crianças” não é uma habilidade inata às mulheres?

Qualidades como “ser mãe”, “gostar de crianças”, “ser mulher” etc. cedem lugar à proposta mais elaborada de profissionalização que objetiva instrumentalizar o educador para desenvolver nas crianças aspectos cognitivos, afetivos e sociais, mediante a proposição de ações e atividades problematizadoras e integradas a outros profissionais, voltadas à faixa etária em questão e que busquem ampliar o universo sociocultural da clientela atendida. (BRAGAGNOLO, et al, 1998, *apud* VOLPATO; MELLO, 2005, p. 725)

Ensinar não é um dom, ser professor é uma profissão. Reduzir a profissão a conhecimentos do senso comum e a atributos naturais supostamente femininos, atenua a importância de uma formação profissionalizante teórica e prática para a área da educação. A educação é um direito social e como tal devem ser oportunizadas aos bebês e às crianças práticas pedagógicas que viabilizem o pleno desenvolvimento e aprendizado.

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi significativa no processo de valorização da profissão docente no Brasil.

⁹ Junção das palavras “professores” e “somos”. Título inspirado em poema de Saulo Pessato.

Tal legislação estabeleceu que a formação de professores/as de Educação Básica seria realizada em nível superior de ensino.

A formação docente é, desta forma, elevada ao nível superior, podendo ser realizada em Universidades e Institutos Superiores de Educação, um novo *locus* para a formação dos professores da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação em nível médio continua a ser admitida como formação mínima, voltando a denominação Curso Normal. Ressalta-se, entretanto, que as disposições transitórias preveem, no quarto parágrafo da LDB 9.394/96, que até o final da década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Considerando, contudo, a realidade brasileira e a ambiguidade do próprio texto legal, que em seu corpo define o Curso Normal como formação mínima e nas disposições transitórias coloca prazo nessa definição, os Cursos Normais continuam sendo realidade, apesar de já termos ultrapassado o tempo estipulado, já que, de fato, constituem o mínimo admitido, relativizando-se, assim, a elevação da formação ao nível superior. (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013, p. 55-56)

Os professores desta pesquisa se formaram regularmente em curso superior de Pedagogia. Ser professor não foi a profissão que Adriano e Ruy escolheram em suas infâncias; não era como eles viam ao se imaginarem adultos. Ainda que em momentos distintos e influenciados por diferentes motivos, cada qual escolheu o curso de Pedagogia e escolheu ser professor de Educação Infantil antes de ingressar em concurso público para o cargo.

Adriano encontrou a Pedagogia quando não sabia o que cursar, ainda adolescente e sem qualquer vivência universitária. Um professor estimulou seu interesse para a Pedagogia, não necessariamente pela docência. Sua trajetória profissional percorreu apenas pela educação.

Eu não quis ser professor desde de pequeno. Prestei Pedagogia de modo mais intuitivo, ser educador foi se construindo em meu percurso. No 2º ano do Ensino Médio eu comecei a me interessar pela Pedagogia e por Educação através de meu professor. Nem era um professor tão querido por mim, entretanto ele me despertou para a Educação e eu comecei a me aproximar mais da ideia. Após terminar o Ensino Médio fiz cursinho pré-vestibular em um espaço organizado por este professor, porém continuava em dúvida se era isso mesmo. Ainda em dúvida sobre qual profissão escolher, fiz um teste vocacional que apontou minha aptidão para Professor ou Pedagogo. Entrei na Pedagogia meio que sem saber se era isso mesmo que eu queria, mas durante o curso percebi que estava no caminho certo. (Adriano)

Ruy, por outro lado, mudou de área. Mestre em Química Inorgânica, decidiu recomeçar sem ter certeza do que fazer. Sabia que queria estar em uma profissão que houvesse mais colaboração e partilha de conhecimentos, procurava uma profissão mais humanizada. Em um primeiro momento, a educação surgiu em sua vida como um meio de se manter financeiramente até encontrar uma profissão. Estar na escola abriu novos caminhos.

Eu estava desanimado com a Química, passei um período muito triste e apático. Não é apenas um motivo que faz você mudar de vida, eu me sentia muito oprimido pela questão da competitividade. Eu fui perdendo o gosto pelas relações, não pelo conteúdo. Além disto, a Química era muito impessoal, a vidraria não é uma pessoa, não tem uma pessoa ao lado para diálogo e construção de conhecimento, o diálogo que eu tinha era com os vidros e comigo mesmo, com os autores que eu lia ou escutava indiretamente. Na educação conversamos diretamente com as pessoas, estudamos, lemos autores, porém de uma forma mais imediata. Estava decidido que depois de concluir o mestrado eu não trabalharia na área, mas eu não sabia o que fazer. Eu nunca tinha pensado em ser professor, mesmo na graduação de Química eu fiz bacharel, não licenciatura. Minha companheira da época era da educação e me falou do processo seletivo para monitor. Ela sugeriu que eu prestasse o processo para me manter enquanto eu decidia o que queria fazer da vida. (Ruy)

A respeito da influência de optar pela Educação Infantil, Adriano ingressou na faculdade visando cargos na área de gestão escolar; seu desejo transitava entre ser orientador pedagógico, diretor ou vice-diretor. Contudo, conheceu a Educação Infantil através dos estágios supervisionados. Ficou admirado com o trabalho desenvolvido e a resposta das crianças. Adriano, então, mudou seus interesses e decidiu que seria professor de Educação Infantil.

O estágio curricular surge como parte do processo formativo, é uma jornada pessoal que resulta em uma transformação. O sujeito é responsável por seu próprio processo de formação. Durante o estágio, o olhar para o outro na instituição educacional possibilita que a pessoa olhe para ela mesma, aprenda mais sobre si e compreenda melhor o outro. (OSTETTO, 2008)

Entrei na Pedagogia com dúvidas, porém me aproximava mais da área curricular e da gestão escolar. Isso mudou quando realizei os estágios supervisionados de Educação Infantil, descobri um ensino lúdico e relações mais sensíveis. Depois, as disciplinas e as leituras deram suporte teórico ao que vivencie, fui vendo a importância da Educação Infantil. Quando terminei a graduação fiz cursos que destacaram o desenvolvimento e a aprendizagem nas infâncias, o que me fez interessar ainda mais. Eu fiquei atento aos editais de concursos municipais para professor de Educação Infantil, que era meu objetivo, principalmente o da Prefeitura de Campinas, pois percebi nos estágios que era uma rede que se aproximava da concepção de infâncias que eu acredito. (Adriano)

Ruy ingressou na Pedagogia sabendo que queria ser professor de Educação Infantil, tamanha a potência de sua vivência como monitor e, posteriormente, agente de educação. O que era um estepe, tornou-se o começo de sua profissão como educador. Ruy lembrou que sua genitora ficou decepcionada com a mudança de área e também preocupada com a responsabilidade dele trabalhar com crianças pequenas, mas isso não lhe foi impeditivo.

Gostei muito de ser monitor; me apaixonei pela educação e pela profissão docente. Minha carreira como monitor foi muito proativa, mas me faltava a parte teórica. Entrei na Pedagogia para entender melhor aquela profissão e melhorar minha prática. Na faculdade eu já entrei com o foco de ter um diploma para o concurso de professor de Educação Infantil. (Ruy)

Como monitor, Ruy trabalhou alguns meses em uma turma sem professora. Foi uma experiência dúbia. Reconhece que foi empolgante porque ele e as outras monitoras conseguiram desenvolver um bom trabalho com a turma do berçário. Porém, foi um pouco ruim porque lhes faltavam alguns conhecimentos teóricos que possivelmente auxiliariam na prática com os bebês. Após, Ruy trabalhou com uma professora que o inspirou, uma personificação do profissional que gostaria de ser, uma professora que participava de formações continuadas e que estudava bastante.

Importante compreender que, a formação do docente para atuar em creches e pré-escolas precisa ser contínua e de qualidade, deve ser reflexiva, fazer sentido e ser sentida, caso contrário, como explica Nóvoa (2009), os programas de formação serviriam apenas para complicar o cotidiano docente já exigente, alimentando o consumismo e o sentimento de “desatualização” dos/as professores/as.

Assim como Ruy, para auxiliar em seus saberes, Adriano está constantemente vivenciando cursos de formação continuada. Ele reconhece que a formação contínua contribui para repensar suas práticas pedagógicas e possibilita melhoria do trabalho desenvolvido. Adriano é professor formador de outros professores e encontrou no pedagogo francês Célestin Freinet a inspiração para ser o professor que é e se constitui a cada dia.

Atuo como professor, formador e já exerci função de gestor ao substituir orientador pedagógico e vice-diretor. Sou formador de educadores em Pedagogia Freinet e pratico a Pedagogia Freinet na Educação Infantil desde quando ingressei na rede municipal de Campinas/SP. Narrar isso é muito importante para mim porque Freinet é uma referência para meu trabalho. Os princípios e instrumentos de sua pedagogia dialogam com minha prática docente e também enquanto formador de professores. (Adriano)

Por escolhas pessoais, e considerando a faixa etária dos bebês e crianças, Ruy apenas trabalha em creches, com bebês e crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Desde que assumiu como professor optou por trabalhar somente com bebês do AGI.

Quando comecei fui o primeiro monitor que chegou, a primeira pessoa na função de monitor daquela unidade. Entrei no AGII porque foi o que me sobrou,

isso foi bom porque eu tinha medo de trabalhar com crianças menores. Era medo mesmo, os bebês pareciam frágeis. Porém, em um ano letivo sobrou o AGI e eu trabalhei neste agrupamento. Percebi que não era o bicho que pintavam. Hoje eu prefiro trabalhar no AGI. Desde que assumi como professor só trabalhei no AGI. A resposta das crianças é mais afetiva, é mais bonita. No encontro com as crianças de idades menores, me encanta a descoberta, o vínculo, a amizade direta e sem cerimônia. (Ruy)

Adriano optou por trabalhar na pré-escola, portanto, com crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. O professor não teve interesse em trabalhar com bebês e crianças menores em razão das prováveis dificuldades que encontraria por ser homem. Entende que trabalhar com crianças maiores é “*mais tranquilo*” para as famílias, pois as crianças possuem maior vocabulário para se expressarem e provavelmente estão desfraldadas.

Para Ostetto (2008), o processo de se tornar professor exige muito mais do que o aprendizado teórico e conceitual, o “tornar-se professor” envolve a subjetividade do sujeito, sua vida, suas crenças e valores. Logo, no processo de se formar professor, há a necessidade de olhar para si, buscar um autorreconhecimento e se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem. Adriano e Ruy escolheram ser professores de Educação Infantil, professores são!

4.2 Retalho listrado: Educação Infantil e infâncias

*Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão.
(Milton Nascimento –
Bola de Meia, Bola de Gude)*

O ordenamento jurídico brasileiro reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Contudo, até a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, o Estado desobrigava-se de ações educacionais voltadas a bebês e crianças pequenas. Conforme disposto no artigo 29 da LDB, “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Compreender as infâncias é fundamental para o reconhecimento da Educação Infantil e

o seu acesso como direito.

Larrosa (2010) pensa na infância como o outro, aquela que nos interpela e admite um não saber. O autor (2010, p. 183-184) traz que,

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

Mas afinal, é infância ou infâncias?

Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) considera que a infância tem um “significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel”. Barbosa (2000) explica que é um equívoco tratar a infância como universal; é necessário que se compreenda que sempre haverá a presença de infância não singular, infância plural, *infâncias*.

Imagem 6 – Pintura A do “Projeto Brincadeiras de Criança”, do artista plástico Ivan Cruz.



Disponível em: <<https://www.ivancruz.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

Imagem 7 – Pintura B do “Projeto Brincadeiras de Criança”, do artista plástico Ivan Cruz.



Disponível em: <<https://www.ivancruz.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

Bebês e crianças são sujeitos de direitos que tem a creche e a pré-escola como ambientes destinados ao seu pleno desenvolvimento. A creche e a pré-escola devem ter suas políticas voltadas para o comprometimento do bem-estar e pleno desenvolvimento destes sujeitos.

Barbosa (2009) afirma que cabe ao estabelecimento educacional adotar ações pedagógicas que proporcionem experiências de infâncias intensas e qualificadas, tendo como foco a criança.

Ruy e Adriano mudaram muitas vezes de cidade. Neste ponto, nossas histórias se cruzam, assim como também a história do monitor Pedro. Somos 4 (quatro) pessoas que se constituíram em vários mundos. “Concluímos” que morar em distintas Municípios e Estados nos viabilizaram expandir horizontes, conhecer possibilidades e pessoas, ampliar nossa visão de mundo e sobre nós mesmo, perceber modos plurais de ser e estar, compreender diversas culturas e, principalmente, construir memórias singulares.

Lembro de vários espaços que morei e das diferentes brincadeiras e companheiros de brincadeiras em cada um destes locais. Eu andava muito de bicicleta, de skate, brincava com bolinha de gude, bolinha de sabão, bexiga de gás (que hoje sei que é hélio, mas na época só sabia que voava), brincava entre

as árvores e suas raízes. Eu também gostava dos brinquedos de parquinho. Em uma praça tinha escorregadores grandes, pareciam tobogãs, eram maiores do que eu. Não sei como minha família deixava eu brincar neles, pois eram muito altos, uns 3 (três) ou 4 (quatro) metros de altura. (Ruy)

Nas cidades mais seguras e que era possível brincar na rua, a infância de Adriano foi brincando “lá fora”; naquelas cidades consideradas mais perigosas, sua infância foi experienciada dentro do apartamento. Na rua ou dentro de sua casa, a infância de Adriano foi marcada pelas criações e invenções, um brincar lúdico e exploratório, “*uma potência de criação*”. As criações de Adriano geralmente estavam relacionadas à natureza e por conta desta dinâmica criativa própria, Adriano aprendeu as brincadeiras infantis mais tradicionais apenas na Pedagogia, não em sua infância.

Adriano e Ruy trazem muito de si na vivência com os bebês e as crianças. Em nossas conversas, ambos trouxeram elementos e lembranças das infâncias que trazem como fonte para suas práticas pedagógicas. De certo modo, o resgate e reprodução de sensações é uma maneira deles compartilharem com os bebês e crianças as experiências, aprendizados e alegrias que vivenciaram quando meninos.

Gosto muito que eles (bebês) brinquem com areia e com grama. Eu brincava muito com areia e grama na infância e adorava. E tem uma particularidade, porque em Recife/PE tem praia, eu amava, ficava horas e horas brincando na areia da praia; minha mãe tinha me que tirar de lá. Eu fazia castelinho, túnel, se enterrava na areia molhada... Mesmo depois, quando me mudei para Brasília/DF, eu ainda gostava muito destas brincadeiras de areia, baldinho, cavar, mas como estava um pouco mais velho, colocava “regras da bolinha de gude” ou levava os bonequinhos com baldeação para brincar na areia e na grama, mas acho que tem esta relação com a areia, a terra, o chão. São lembranças bem gostosas para mim e que, ainda hoje, eu gosto de estar junto às crianças brincando com isso. Quando estou com o dia mais tranquilo, eu sento com eles e brinco. (Ruy)

Em minhas práticas pedagógicas me inspiro na liberdade que tinha em Cuiabá/MT e tento proporcionar o mesmo às crianças, também me inspiro na ausência desta liberdade em Campinas/SP e no Rio de Janeiro/RJ. Minha vivência, e também não vivência, impulsiona todo meu percurso de formação e meu trabalho com as crianças. Tudo que vivenciamos levamos na nossa prática profissional. Eu trabalho com infâncias, então acabo reverberando minhas práticas infantis. (Adriano)

Desde a infância, Ruy tem uma forte relação com o chão e com a água. Em diversos momentos ele narrou esta relação em sua prática profissional e sua tentativa de proporcionar aos bebês experimentações similares às que teve quando criança.

As brincadeiras que mais lembro da minha infância são as no chão. Minha relação pessoal com o chão é grande e a profissional é maior ainda, pois os bebês estão no chão. Meu vínculo com a água também é profundo. Em Recife/PE quando a gente não está no mar, está em alguma piscina, isso é frequente. Como aqui (Campinas/SP) não tem mar e nem uma prática maior com piscinas, eu tento proporcionar vivências com água às minhas crianças. Em algumas creches tem o cantinho da água. Quando fui monitor, além de usar este cantinho da água, fazíamos uma transgressão no solário da creche. Tinha duas saídas de água que eram canos. Eu lavava o chão, fechava os canos e colocava mangueira jorrando água. Ficava uma piscininha de uns 5 a 10 cm de profundidade. Eu levava os bebês para brincar ali. Era muito bom, um momento divertido para os adultos e para as crianças. Não tenho nem palavras para explicar a relação que os bebês tinham com a água, temperatura, mobilidade da água, volume, era muito bonito de ver. O cantinho da água era mais burocrático, tinha dia certo para ir, mas a piscininha do solário eu fazia sempre que podia. Se estivesse muito calor e a monitora concordava, fazíamos. (Ruy)

A proposta pedagógica na Educação Infantil não está relacionada com atividades manuais, ela é construída através de uma escuta constante. A construção se dá com as crianças e a família e não para elas. Isso se relaciona com a concepção de infância e reconhecer bebês e crianças como sujeitos de direitos, produtores de saberes e culturas. Sendo assim, eles não são meros expectadores, eles devem participar ativamente de seu processo educativo, devem experimentar e explorar plenamente suas infâncias.

Os professores deste estudo destacaram a importância dos espaços em suas infâncias e a relação dos espaços das instituições em que trabalham com suas práticas pedagógicas.

Os bebês na creche, além da sala, têm direito aos espaços de uso coletivo como as bibliotecas, sala de música, o pátio e outros. O parquinho da escola é um espaço que deve ser pensado e organizado na medida das crianças. Além disso, as crianças pequenas necessitam de contato diário com a luz do sol, o ar fresco e com a observação e interação com a natureza. Acima de tudo, o espaço que as crianças vivem tanto tempo precisa ser prazeroso, bonito, relaxante, alegre. (BARBOSA, 2010, p. 8)

Campos e Rosemberg (2009) enumeram exemplificativamente critérios mínimos de qualidade a serem observados para que a creche se qualifique como respeitadora dos direitos fundamentais das crianças que atendem. Uma creche respeita a criança se adota como política que as crianças têm direito: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; à alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e direito de desenvolver sua identidade cultural,

racial e religiosa.

Como educador tento apresentar os espaços externos às crianças. Acho que as infâncias hoje não têm muitos espaços abertos e na creche ainda tem uma possibilidade. É possível brincadeiras em espaços preparados para crianças, como parquinhos e a casinha de Tarzan, o que é bem raro de ter fora da creche. Ainda que seja um espaço cercado, restrito, controlado, ainda assim é um espaço aberto. (Ruy)

Gostava muito de brincar na rua, então eu gosto de propor atividades para as crianças fora da sala. Onde eu trabalho são salas grandes; antes era um parque, então o espaço é privilegiado, o que não é comum. Quando soube que tinha piscina na escola achei maravilhoso. Já tive a possibilidade de trabalhar em escolas perto de minha casa, mas as salas são pequenas e por isso não fui. Eu penso nas crianças em locais maiores, numa infância fora de casa e com um grande espaço, onde é possível as crianças criarem, experimentarem, recriarem e serem felizes. (Adriano)

Outro fator que levou Adriano a escolher a unidade educacional onde trabalha é porque no local existe o “Projeto Ateliês”, prática de oficinas inspirada em Freinet e que é realizada em um dia da semana. Nem todos os docentes cooperam com o projeto, então apenas as crianças das turmas participantes escolhem uma sala-ateliê (e o professor deste ateliê) para explorar e desenvolver potencialidades.

Durante os estágios obrigatórios da faculdade, percebi na prática como o espaço físico, estrutura e recursos auxiliam no trabalho com os bebês e crianças. Percebo que, ao ouvir os professores Adriano e Ruy, esta questão de espaço também se liga diretamente à minha infância e minha ideia de que infâncias e liberdade para correr se confundem; que infâncias se relacionam com explorar elementos da natureza; que infâncias se ligam ao reconhecimento das crianças como seres inventivos e criativos.

Quando estagiei em uma turma de bebês, fiquei encantada com a delicadeza de como as aprendizagens se revelavam. Havia o esforço das profissionais em proporcionar possibilidades de experimentação aos bebês. Eles se apropriavam diferentemente daquilo, alguns observavam, outros tocavam, outros levavam à boca, outros batiam no chão. Eram experiências fortes e, paradoxalmente, sutis. Cada dia havia um elemento novo e mudávamos constantemente de espaços: sala, parque, corredor interno, corredor externo, quarto, tapetes, chão. Havia muito movimento e exploração dos espaços.

Nos estágios com as crianças pequenas eu me encantei com o movimento pulsante, grupal e ao mesmo tempo singular. A sensação que tinha quando observava as crianças era de que elas surgiam, brotavam, fervilhavam, se reuniam, se desfaziam e se conectavam novamente.

O espaço era completamente ocupado por elas, tal como eu me lembro na minha infância. Auxiliar a proporcionar estas experiências para eles me dava sensação de trabalho bem realizado, de satisfação pessoal.

Quando estagiei em turmas do Ensino Fundamental a ausência desta liberdade de correr e de explorar os espaços da escola foram pontos que me incomodaram profundamente. Eram crianças que “não podiam” mais correr e somente frequentavam a sala de aula, refeitório e pátio, este último por pouquíssimos minutos no recreio após lancharem e serem liberados.

No primeiro ano de graduação visitamos uma creche e conheci o João, ele me marcou porque a avó tinha costurado para ele uma fantasia do Banguela, do filme “Como treinar o seu dragão”, de Chris Sanders e Dean DeBlois (2010). Anos depois, o encontrei na turma do fundamental onde eu estagiava. O reconheci justamente porque ele queria colocar a fantasia do Banguela para ir ao recreio e foi impedido e criticado pela docente. Embora isso seja tema de pesquisa futura, o episódio reforça a influência de um espaço preparado e sua importância para ser palco de experiências e experimentações das infâncias (ainda que estas infâncias estejam no Ensino Fundamental).

Bujes (2001) expõe que as experiências nas instituições de Educação Infantil devem proporcionar acolhimento e segurança para que a criança desenvolva sua sensibilidade; devem lhe incentivar a curiosidade e o interesse investigativo; e devem cuidar para que se desenvolva habilidade sociais. Para a autora (2001, p. 21):

As instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para o problema de administração social, criado a partir das novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. Para além disso, porém, penso que as creches e pré-escolas vão ainda, por muito tempo, constituir um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-número de crianças. Ora, cumprir esta responsabilidade social de compartilhar com as crianças esta descoberta tão instigante não é pouca coisa. Ela nos desafia, nos compromete e nos convoca.

A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica faz parte do reconhecimento de quão importante é o atendimento educacional na primeira infância.

Silveira (2008, p. 538) fundamenta que a educação, enquanto direito fundamental, é “considerada um bem maior que não se restringe apenas à responsabilidade de educadores; outras esferas da sociedade e do poder público partilham a responsabilidade no que diz respeito à garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino para todos”.

A previsão legal trouxe a indissociabilidade do educar e do cuidar ao processo educativo. Ao professor da Educação Infantil cabe as atribuições e funções referentes aos cuidados da

criança e sua educação de modo integrado. Sendo assim, não basta apenas cuidar, é necessário educar e escolarizá-la no sentido de socialização. O professor deve fornecer materiais e proporcionar espaços adequados ao pleno desenvolvimento infantil, a fim de que também desenvolva autonomia e criticidade.

Forest (2011) afirma que a prática de cuidar e educar estão integradas e pertencem ao processo educativo. Esta indissociabilidade implica numa consciência de que a ação pedagógica na Educação Infantil respeita o desenvolvimento integral do bebê e da criança.

Ruy destaca que por não ter um curso de adaptação no início, quando ingressou na rede como monitor sentiu dificuldades e medo de não dar conta do serviço proposto.

No início tive uma grande sensação de não saber o que fazer, de inexperiência. Eu era um cara com 26 (vinte e seis) anos, que só tinha visto bebês em minha família e tive pouquíssimo contato. Fui trabalhar em um local em que 90% (noventa por cento) das pessoas eram muito pequenas. Existe um estranhamento sobre aqueles seres humanos, e que não têm relação com o trabalho, mas sim sobre como se aproximar deles e saber do que são capazes ou não. Além de tudo você é responsável por estas crianças, você tem uma responsabilidade de manter a vida deles, de manter a higiene, a saúde e a integridade. Então vai criando um peso ainda maior. Mas isso ainda não é o centro do trabalho. Sinto que o mais difícil é a questão de “o que fazer com estas crianças enquanto profissional da Educação”. Assumir um cargo em que a responsabilidade também é trazer uma formação humana para pequenos seres humanos deixa tudo mais complexo. Quando entrei, olhei o que estava acontecendo, olhei as adultas interagindo com as crianças para ver o que eu poderia fazer, mas não deu muito tempo de digerir e observar porque eu precisava fazer alguma coisa. O jeito de encarar isso, a disposição e a boa vontade de interagir com as crianças fez toda a diferença neste processo de primeiro contato com elas e com a profissão em si. As crianças com 2 (dois), 3 (três) anos já sabem andar, se mover, pegar e falar algumas coisas, isso auxilia na interação com elas. Com uma certa clareza elas vão falar alguma coisa, vão andar ou se afastar, pegar ou largar; então existe um movimento dos pequenos que ajuda o adulto a interagir com eles. (Ruy)

Tive um curso de 2 (dois) minutos sobre trocar fraldas. Chegou a hora de trocar fraldas e eu estava trazendo as crianças. A professora viu que eu não sabia por onde começar e perguntou: “Você tem filhos? Já trocou alguma fralda na vida? Deixa eu te mostrar como faz”. Depois ela ficou ao lado trocando comigo e supervisionando para ver se eu fazia certo nas primeiras vezes. As crianças eram maiores, então eles ajudavam, não ficavam virando. Trocar os bebês foi um pouco mais difícil porque eles parecem mais frágeis e delicados. Não tenho mais receio, porém no início eu tinha medo de ‘quebrá-los’. (Ruy)

Quando Ruy trabalhou com os bebês, a primeira sensação também foi de inexperiência e medo. Tinha receio de trabalhar com o AGI. Quando precisou trabalhar com este agrupamento percebeu que não era uma algo impossível. Se encantou com o ambiente de observação e

sensibilidades, repleto de descobertas e ludicidade. Ao ser nomeado como professor, a postura de Ruy foi confiante, ele já tinha experiência e prática, logo, o novo cargo era uma continuação daquele trabalho já desenvolvido.

Quando fui trabalhar com os bebês foi quase tão chocante como os primeiros dias como monitor. Era outra coisa, outro esquema. Não tinha fala alguma e a maioria não caminhava, eu não sabia do que eles queriam se aproximar ou não, eles só pegavam o que eu oferecia. Demorou um tempo até eu conseguir interagir com eles. Meu primeiro canal de interação foi através da música. Eu já tinha aprendido este canal de interação com os mais velhos. Mas quando eu comecei a fazer música com os bebês isso deu uma nova possibilidade de interação. De olhar nos olhos e ser olhado de volta. (Ruy)

Adriano também teve receios no início de sua trajetória docente. O professor relatou que dentre seus receios estava o de não saber conduzir sua prática para possibilitar plenamente o protagonismo das crianças. Buscou auxílio nos cursos formativos, um processo contínuo de construção. Adriano sempre trabalhou com o AGIII, e, embora as crianças também necessitem de cuidados, elas possuem maior autonomia.

No início eu ficava preocupado com o planejamento do conteúdo e do espaço-tempo, queria que tudo desse certo e conforme o planejado. Eu também tinha dúvidas sobre usar ou não modelos prontos. Hoje planejo de acordo com a realidade e ritmo de cada criança. Praticamente não uso mais modelos, agora utilizo as produções das crianças. Antes eu também usava apenas um autor para embasar minha prática, hoje busco contribuições em outros autores. (Adriano)

Trabalhar na Educação Infantil é colecionar miudezas, sentimentos e experiências. Para Benjamin (2012, p. 22 *apud* Simiano, 2015, p. 115), “não são as coisas que vivem dentro do colecionador, ele é que vive dentro delas”. As trajetórias profissionais de Ruy e Adriano são permeadas de encantamentos e também desencantamentos.

O que mais me encanta é a relação com as crianças, é estar com elas e vê-las curtindo as atividades. Vem alguns flashes na minha cabeça, como a brincadeira com água. Me fascinava demais ver as crianças brincando com água, mexendo com sombra, luz controlada, cor, ver como se encantam com volume das coisa e como interagem com a música, principalmente com percussão corporal, é muito bonito. Adoro ver as crianças se relacionarem com os elementos da natureza no local onde eles acontecem, pegarem flores que caíram no chão, pegarem aquelas folhinhas que parece uma cobrinha, brincarem com areia. Além das crianças, pessoas me encantam. Fico encantado com as ideias e as ações pedagógicas de algumas pessoas, o modo delas compartilharem informações, compartilharem registros de maneira poética. (Ruy)

Como professor me encanto pelas possibilidades de trabalho, não tem um modo certo de fazer, há diversas formas de construir, é preciso criar junto, elas trazem uma arte em que não há bonito e feio, só há o bonito. Quando olhamos para a criança em si, ela traz vários caminhos para aprender e se relacionar. Falam “o ser humano é difícil”, eu corrijo “o ser humano grande é difícil, lidar com crianças não”. Claro que entre as crianças há conflitos, tem dias que elas só brigam!, mas se resolvem de uma forma mais simples. É um modo mais leve de se viver. Por outro lado, tem a relutância de alguns profissionais e família por eu ser homem, e isso tem hora que cansa. Outra coisa que não me agrada é que as vezes os debates nos espaços são pobres e rasos, fixam-se em detalhes pequenos (como nomear as coisas das crianças) ao invés de dialogarem sobre propostas e projetos. (Adriano)

Meu desencantamento é com as condições de trabalho em geral, sobretudo a lotação das salas. É um desencanto muito grande, uma tristeza. Já cheguei a chorar quando vi uma sala com 42 (quarenta e duas) crianças num espaço que era para 24 (vinte e quatro), e este número já não era o adequado. Me afeta porque não dá para trabalhar. Se as condições de trabalho são inadequadas você deixa de criar os encantamentos para os pequenos. Você fica tão ocupado em resolver problemas, que não consegue abrir espaço para criação, para encantamentos e para relações afetuosas. Também me desencanto com alguns adultos que não entendem o espaço de trabalho como um espaço educacional, ou entendem o espaço como obrigação para cumprimento de tabelas burocráticas, um trabalho mecânico, ou, mais grave ainda, não deixam as crianças fruírem e fluírem, não deixam que sejam alegres e livres. (Ruy)

Reforçamos, educar não é um dom (!), é necessário se preparar e desenvolver habilidades para tal. A profissionalização do professor da Educação Infantil deve ser compreendida como a qualificação necessária para prepará-lo na atuação em creches e pré-escolas. Nas palavras de Gadotti (1992, p. 9) “educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia”.

4.3 Retalho florido: Masculinidades na Educação Infantil

*Esse meu rosto vermelho e molhado
É só dos olhos pra fora
Todo mundo sabe que homem não chora
Não chora, não
(Frejat – Homem não chora)*

O gênero constitui as relações sociais e as identidades. Para Beauvoir (1967, p. 9), “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Em seus estudos sobre masculinidades, Connell e Pearse (2015, p. 38) reorganizaram a assertiva da escritora, afirmando que “ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem”.

Connell e Pearse (2015, p. 46) afirmam que:

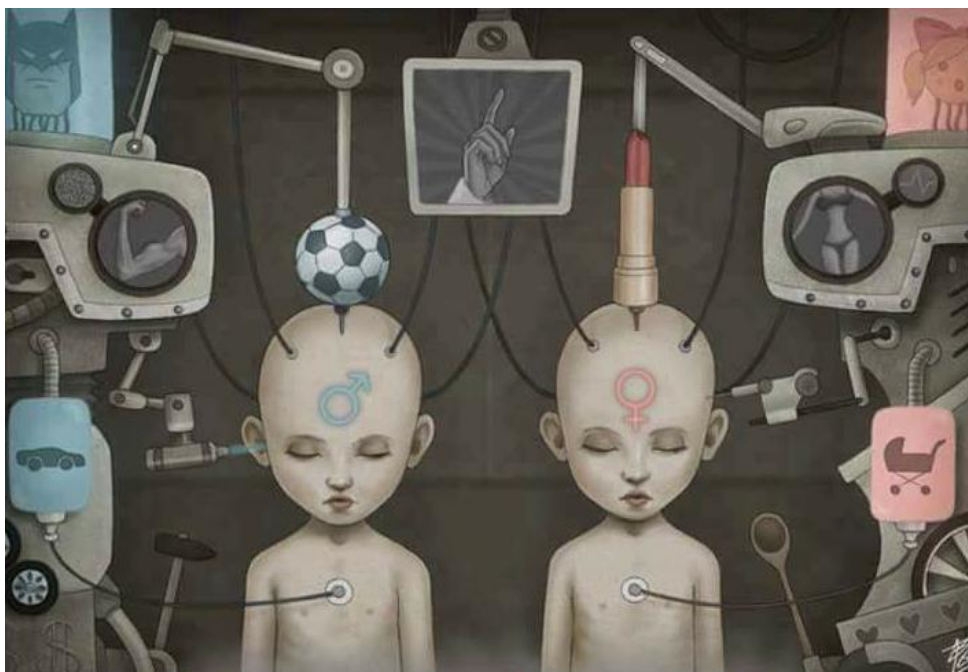
A maioria das discussões sobre gênero na sociedade enfatiza a dicotomia. A começar a partir de uma divisão biológica entre homens e mulheres, define-se gênero como diferenças sociais e psicológicas que correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causadas por ela. Em seu uso mais comum, então, o termo “gênero” significa a diferença cultural entre mulheres e homens, baseada na divisão entre fêmeas e machos.

Para Haddad, Marques e Amorim (2020, p. 413):

O conceito gênero aparece na busca intencional de destacar a construção social e histórica acima das características biológicas e compreender como as características sexuais são representadas, produzidas e valorizadas na prática social daquilo que se compreende do que é feminino e masculino numa sociedade em determinado movimento histórico. Dessa forma, gênero pode ser entendido como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos, entendendo que essas identidades são plurais, não fixas e que podem ser contraditórias, superado a ideia de papéis sociais designados a partir do seu corpo e sexo.

Antes mesmo de nascer o indivíduo ele é bombardeado por estereótipos a serem seguidos de acordo com seu gênero binário (masculino ou feminino). “Rosa é de menina, azul é de menino”. “Meninas são sensíveis, meninos não podem chorar”. “Meninas são frágeis, homens são fortes”. Às meninas produtos de beleza, bonecas, panelas, princesas; aos meninos, ciências, jogos, carrinhos, heróis, armas de brinquedo. Homens podem fazer e sentir isso; mulheres podem fazer e sentir aquilo.

Imagem 8 – Construção social de estereótipos de masculino e feminino.



Disponível em: < <https://www.facebook.com/jafalouparaseumenino> >. Acesso em: 20 dez. 2020.

Espera-se que o menino seja forte, viril, agressivo e corajoso. Quanto à menina, espera-se que seja gentil, frágil, vaidosa. Esses padrões sociais seguem acompanhando meninas e meninos ao longo da vida, perpassa a adolescência, vida adulta e terceira idade.

Machismo não é bom para ninguém! Evidente que as mulheres são as maiores vítimas deste sistema violento, contudo, inegável que o estereótipo de macheza também vitimiza os homens. Quando o bebê reconhecido como masculino, há a exigência por uma masculinidade heteronormativa.

As experiências de vida dos sujeitos nas relações sociais são fundamentais para se entender como se processam a produção e reprodução das identidades de gênero considerando-se a constituição normativa desses sujeitos. Nesse sentido, o poder exercido pela norma na constituição binária da sociedade constrói o sujeito, bem como o “outro”, aquele que é considerado o “oposto”, o “anormal”, pois a existência do sujeito normalizado depende da existência “daquilo que ele não pode ser”. (BOGÉA, 2009, p. 73)

Os padrões estabelecidos organizam, dividem e determinam os papéis sociais e identidades destinados a cada gênero, criam desigualdade e delimitam os espaços a serem ocupados. As regras sociais orientam o comportamento do indivíduo e o direciona para que ele “seja mulher” ou “seja homem”, havendo um pânico moral se criança cruzar a fronteira de gênero construída.

Segundo Connell (1995), existe uma narrativa convencional sobre a construção das masculinidades, pois toda cultura tem uma conduta e sentimentos que os homens devem seguir. Portanto, homens são ensinados desde cedo a agirem e se distanciarem de tudo que os aproxima do feminino, compreendido como o oposto. Dessa forma, “a maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos” (CONNELL, 1995, p. 190). Neste sentido, o homem esforça-se de forma árdua para corresponder à norma masculina, podendo levá-lo à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres. (MAGALHÃES, 2018, p. 78)

Xavier (2015) explica que, neste contexto, o brincar pode ser uma ameaça, pois a brincadeira livre pode ser capaz de borrar a fronteira do “masculino padrão” e “feminino padrão”; esta reação pode acontecer de forma intencional ou porque a criança ainda não compreende as regras sociais.

A sociedade heteronormativa patriarcal também define que os papéis desempenhados por homens e mulheres não são igualitários. Socialmente há a divisão de funções consideradas masculinas e femininas.

As mulheres são parte substancial da população economicamente ativa, sobretudo nos empregos menos valorizados. Elas se concentram em postos de serviços - envolvidas

em funções ligadas ao trabalho confessional ou administrativo, ao atendimento ao consumidor (telemarketing), à limpeza, à merenda, ao setor alimentício terceirizado e a outros tipos de trabalho relacionados ao cuidado, como educação básica ou enfermagem. Em alguma medida, as mulheres também estão bem presentes na indústria de chips e componentes eletrônicos, pois supostamente têm “mãos ágeis”. (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 32)

A docência na Educação Infantil ilustra a segmentação dessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e o trabalho dos homens associado à esfera produtiva. Sendo assim, a educação de crianças pequenas vincula-se ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, logo, a docência na Educação Infantil é naturalizada como uma função feminina. (MONTEIRO, 2014)

Ao analisar o processo de feminização na Educação no Brasil, Louro (1997) explica que inicialmente a escola era conduzida por mestres homens religiosos, que eram considerados modelos de virtude e guias espirituais. O processo de urbanização e industrialização ampliou o campo de trabalho para os homens, motivando a necessidade de educação das mulheres.

Para Louro (2010), a noção de docência como profissão eminentemente feminina foi construída gradativamente a partir do ingresso das mulheres na sala de aula; primeiro como estudantes e, posteriormente, como professoras.

Louro (2010) complementa que este ingresso das mulheres nos bancos escolares não foi pacífico. Discursos contrários consideravam perigoso atribuir tal função às mulheres em razão de sua menor capacidade cerebral. Por outro lado, os discursos favoráveis relacionavam a função educativa como extensão da maternagem, uma atividade de amor e de entrega, uma vocação.

Louro (1997) também traz que muitas mulheres laboram em atividades que não estão associadas à produção de capital econômico, mais sim estão presentes em profissões relacionadas ao cuidado, educação e assistência.

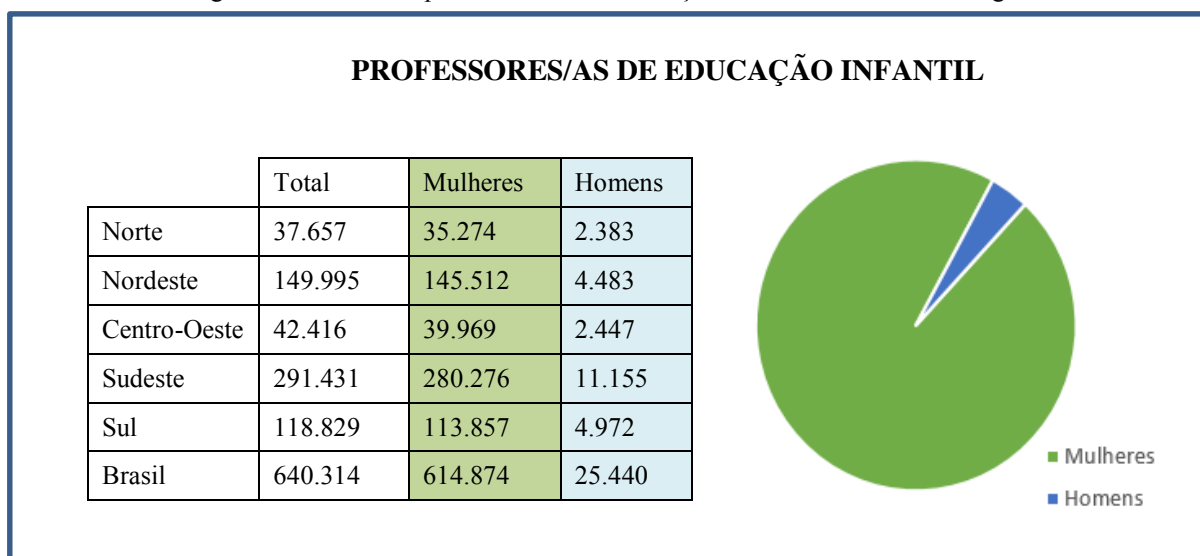
De acordo com Hirata e Kergoat (2007), esta divisão sexual do trabalho produz desigualdades sistemáticas. A separação de trabalhos por gênero e consequente hierarquização das funções desenvolvidas por homens e mulheres, provoca uma diferença na remuneração das profissões, com homens recebendo maior remuneração em comparação ao valor recebido pelas mulheres. Para Monteiro (2014, p. 23), esta hierarquização ocorre na Educação, porque

[...] trata-se de uma área ocupada principalmente por mulheres e, assim, associada ao feminino. Ao mesmo tempo, dentre as diferentes ocupações com exigência de formação no ensino superior para ingresso, a docência se mostra entre aquelas menos valorizadas socialmente, ocupando um lugar subalterno entre as diferentes profissões, no que se refere ao prestígio social e à remuneração. Acrescentamos, em nossa análise, que as desigualdades de gênero observadas entre as profissões avançam dentro do próprio campo da educação, ou seja, no interior de uma profissão associada ao

feminino, novas hierarquias se estabelecem, com diferenças na ocupação dos cargos na carreira. Os dados da rede de Campinas/SP acerca da carreira docente demonstram que existem diferenças na ocupação dos cargos mais altos na carreira, evidenciando, proporcionalmente à sua presença na docência, uma maior ascensão de homens aos cargos mais altos, como direção e supervisão educacional. Dessa forma, dentro de uma mesma área acaba-se tendo mais homens em posições superiores na carreira, em cargos de gerenciamento.

No Brasil, a docência na Educação Infantil é ocupada predominantemente por mulheres. De acordo com o Censo Escolar 2019, dos/as professores/as (640.314) que atuam na Educação Infantil no Brasil, apenas 4% (25.440) são homens. Número extremamente pequeno em comparação ao quantitativo de professoras mulheres.

Imagem 9 – Divisão de professores/as de Educação Infantil de acordo com o gênero.



Fonte: A autora (2020), elaboração de acordo com dados do Censo Escolar 2019.

Quando comparamos a diferença da atuação docente na creche e na pré-escola, este número se revela ainda maior. Dos/as professores/as que atuam na creche (312.615), apenas 2,53% (7.911) são homens, na pré-escola, do total de professores/as (327.699) este número equivale a 5,34% (17.529).

Denota-se que o número de professores homens que trabalham com Educação Infantil revela-se ainda menor quanto envolver as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, ou seja, quando menor a idade da criança, menor é a participação masculina na docência. Sobre esta constatação, Moreno (2017, p. 85) reflete:

[...] os dados do MEC dividem os docentes que atuam na Educação Infantil em creche e pré-escola. Apesar de não retratados no quadro, percebemos que em todos os anos e regiões do Brasil existem mais docentes homens na pré-escola do que na creche. Será que esta 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?

Os números trazem reflexões para além do quantitativo da presença masculina na Educação Infantil, nos faz refletir sobre o contexto enfrentado pelos docentes homens. Silva et al. (2020, p. 520) afirmam que: “os professores do sexto masculino afetam e são afetados pela Educação Infantil. Em um lugar estatisticamente improvável, constroem novas possibilidades de masculinidades, por vezes associadas a afeto e proximidade”.

Adriano e Ruy tinham uma ideia de que encontrariam um número reduzido de professores homens na Educação Infantil, contudo Adriano estranhou a quase ausência. Como docentes, ambos não trabalharam diretamente com outros professores ou monitores homens.

Como eu comecei a trabalhar com Educação Infantil sem saber o que ela era, eu tinha como senso comum que não haveria outros homens trabalhando comigo. Eu imaginava como seria, mas não tinha nenhuma referência. Quando comecei a trabalhar isso se confirmou. Na graduação eu peguei disciplinas em turmas do noturno e do diurno. Em algumas delas tinha bastante homens, era sempre minoria, mas havia uma turma com 30% de homens, até bastante. Geralmente nas turmas do diurno quase não havia homens; mas no noturno é um pessoal que já trabalha com educação e está querendo uma especialização, entender melhor sobre educação ou almeja cargo de gestão. Na minha turma mesmo tinha muitos homens professores que já trabalhavam na rede. Como professor não trabalhei com nenhum outro homem (monitor ou professor), somos poucos professores na rede. Existem minorias que não são pequenas, existem minorias que em número são até maioria, mas que detém uma minoria de decisão na sociedade. No nosso caso (professores homens na Educação Infantil), é uma minoria muito real, minoria em número; então a gente acaba ouvindo falar sobre os outros e quando um vê o outro, reconhecemos. (Ruy)

Percebi a questão de gênero na docência somente na graduação. Como eu não tinha intenção de ser pedagogo, eu não tinha parado para pensar nisto antes. Fui me aproximando nos estágios e também percebi uma certa resistência quando o assunto surgia na graduação, mas nada muito aprofundado, eu não sabia o que sofria. Somente quando entrei na rede compreendi. (Adriano)

Quando era monitor, Ruy trabalhou apenas com outros 2 (dois) homens, um deles era monitor eventual e somente substituía faltas.

Adriano trabalhou com 6 (seis) homens, todos monitores que estavam transitoriamente no cargo pelo salário. Os monitores trabalhavam na mesma unidade educacional, e não diretamente com ele. Adriano reconhece que quando substituiu cargos de gerenciamento no Ensino Fundamental encontrou um quantitativo maior de profissionais homens, porém também um número inexpressivo.

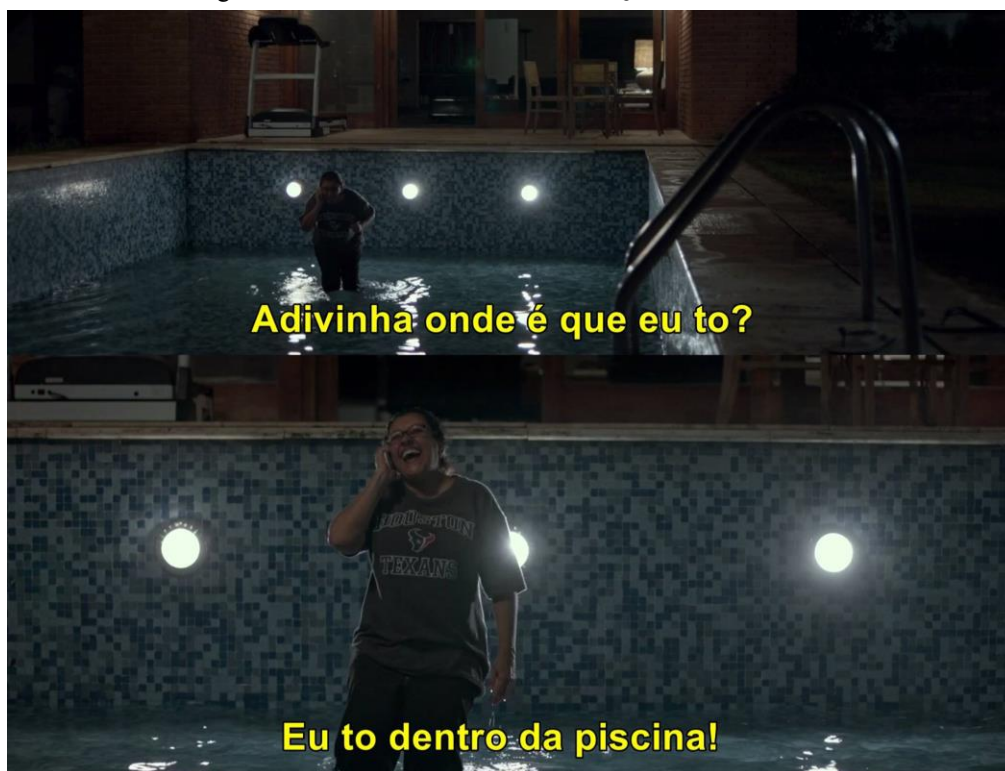
4.4 Retalho colorido e brilhante: Desconstruindo lugares fixos

*Uma flor nasceu na rua!
 Passem de longe, bondes, ônibus,
 rio de aço do tráfego.
 Uma flor ainda desbotada
 ilude a polícia, rompe o asfalto.
 Façam completo silêncio,
 paralise os negócios,
 garanto que uma flor nasceu.(...)
 Sento-me no chão da capital do país
 às cinco horas da tarde e lentamente passo a
 mão nessa forma insegura.
 Do lado das montanhas,
 nuvens maciças avolumam-se.
 Pequenos pontos brancos movem-se no mar,
 galinhas em pânico
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o
 tédio, o nojo e o ódio.
 (Carlos Drummond de Andrade)*

O filme brasileiro “Que horas ela volta?”, de Anna Muylaert (2015) traz uma cena maravilhosa que retrata a desconstrução de lugares determinados socialmente. No filme, Val (Regina Casé) é uma pernambucana que se muda para São Paulo/SP para proporcionar melhores condições de vida para sua filha Jéssica (Camila Márdila), que permanece em Pernambuco. Val trabalha como doméstica na casa de Bárbara (Karine Teles) e José Carlos (Lourenço Mutarelli) e ajudou a criar Fabinho (Michel Joelsas), filho de seus empregadores. A filha de Val vai prestar vestibular na FAU/USP, ao que Bárbara comenta: “É, o mundo está mudando mesmo”. Na capital paulista, Jéssica é recebida na casa da família, onde Val trabalha e mora há mais de 10 (dez) anos. A família verbaliza que considera Val “*praticamente da família*”, mas Jéssica percebe que não é bem assim, há uma nítida divisão de classes e um código de conduta social a ser seguido. Val, por exemplo, nunca entrou na piscina da mansão, que era “*a coisa mais linda*”.

Jéssica não aceita aquele *status* de inferioridade e servidão imposto, mas Val não se reconhece como digna de ocupar o mesmo espaço que seus patrões. Um dia Jéssica é puxada para a piscina por Fabinho e seu amigo, e desfruta de momentos de lazer na piscina, para desespero da mãe e dos patrões. Bárbara pede que a piscina seja esvaziada, pois havia um rato nela. Quando Jéssica passa no vestibular e Fabinho não, há um abalo na relação de Val com seus empregadores, há uma quebra na aceitação das imposições sociais tais como são. Val, enfim, entra na piscina esvaziada e liga para a filha para contar sobre seu ato subversivo: “*Advinha onde eu ‘to’? Eu ‘to’ dentro da piscina!*”.

Imagem 10 – Cenas do filme brasileiro “Que horas ela volta?”.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/umfilmededisce>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

A piscina estava lá o tempo todo, ao alcance de Val, não havia nada físico impedindo sua entrada, mas ainda assim ela não ousava entrar, afinal, como disse um dia para Jéssica: *“têm coisas que não precisa dizer, a gente sabe o que pode ou não pode”*.

Para Louro (1997), assim como a sociedade, a escola também delimita os espaços a serem ocupados por cada gênero e reafirma o que homem e mulher pode, ou não, fazer. Segundo a autora (1997, p. 58), “o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos”.

É através de mecanismos sutis que as diferenças de sexo são mantidas nas instituições de Educação Infantil. Enquanto estão nas creches e pré-escolas, bebês e crianças aprendem a hierarquia dos sexos e os papéis sociais que cabem a cada gênero. Quando há a presença masculina em um ambiente majoritariamente feminino, há uma quebra de paradigmas, encorajando meninas a participarem de brincadeiras consideradas “de meninos” e vice-versa. (FINCO, 2003)

Ruy destacou que sente duas dificuldades na estrutura física dos espaços educacionais infantis, uma relacionada ao seu tamanho e outra diretamente ao gênero. Adriano não apontou dificuldades estruturais relacionadas ao seu gênero.

Sou alto, então os trocadores e os chuveiros são muito baixos para mim. Eu me molho bastante e fico com dores nas costas se preciso usar por bastante tempo. A dificuldade relacionada ao meu gênero é que nas creches não têm banheiros masculinos para os professores. Tem os banheiros para os zeladores, homens que prestam serviço e pais, mas eles geralmente ficam longe e escondidos. Não tem problema dividir com outros, o problema é que são banheiros de difícil acesso. Se estou com pressa, uso um dos banheiros femininos. Tem sim uma separação por gênero destes espaços privados e geralmente o que fica para os trabalhadores homens são os banheiros menos bonitos e agradáveis. (Ruy)

Os professores desta pesquisa revelaram que o estranhamento fez parte de suas trajetórias, principalmente no início da carreira. O estranhamento as vezes surgiu deles mesmo em relação às funções do trabalho, ou do olhar dos outros por eles ocuparem aquele espaço educativo. Ruy sentiu o estranhamento da comunidade e das famílias. Adriano relatou estranhamento por parte dos profissionais da unidade educacional, da comunidade, da família e das crianças.

Conforme já demonstrado quando abordamos infâncias e Educação Infantil, a docência dedicada às infâncias possui especificidades. Tebet, Martins e Rittmeister (2013) afirmam que, dentre outros fatores, a identidade docente na Educação Infantil se relaciona à dicotomia entre cuidar e educar, que são reivindicados como indissociáveis e principais atribuições do/a professor/a que trabalha com bebês e crianças, principalmente de 0 (zero) a 3 (três) anos.

O cuidar e o educar são indissociáveis e constantemente associados à figura feminina. Sendo assim, as concepções sociais construídas associam o cuidado e o afeto como características essencialmente femininas, o que gera um estranhamento quanto a existência de professores do sexo masculino. Sayão (2005) afirma ainda que a sociedade compreende a mulher como assexuada e, assim, legitima o cuidar como função feminina.

A ideia de ter um professor exercendo funções que estão diretamente ligadas aos cuidados corporais das crianças causa profundo estranhamento, conflitos e dúvidas. 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, ideias para este tipo de trabalho. (SAYÃO, 2005, p. 16)

Na relação com os bebês, Ruy afirmou que para eles não faz diferença alguma ter um professor homem. Há choro, principalmente na adaptação, mas isso não se relaciona ao gênero, pois o choro também faz parte da rotina de educadoras mulheres. Adriano trabalha com crianças maiores e que verbalizam mais, o professor narrou que excepcionalmente alguns estranham sua “presença masculina” no início, mas depois se adaptam.

Em geral, para as crianças não faz muita diferença ser professor homem ou não. As vezes elas estranham, acredito que seja pelo perfil histórico doméstico e pelas mulheres assumirem mais esta função dentro de casa. Alguns momentos notei que as crianças sentiam estranhamento por ser um professor homem ali, mas isso é mais no começo, depois elas compreendem. (Adriano)

A criança não se faz apenas na escola, ela se constitui na família e na sociedade em que está inserida. Para Adriano, ainda que se trabalhe em uma comunidade mais progressista, as mulheres ainda assumem mais o trabalho doméstico e os cuidados com as crianças; ou seja, as crianças acabam reproduzindo o que presenciam no cotidiano social e seio familiar.

A atribuição da responsabilidade sobre o cuidado da criança exclusivamente à mãe, excluindo os demais atores: pai, família e sociedade, seria a marca assistencialista que pautou a Educação Infantil desde os seus primórdios. O contraponto estaria no foco e na aprendizagem da criança, como a marca do avanço, dada pela Constituição, que mobilizaria mudanças. (HADDAD; MARQUES; AMORIM, 2020, p. 413)

Os professores apontaram que em algum momento da profissão foi exigido que eles comprovassem suas aptidões e competências para atuarem na Educação Infantil.

Quando iniciou como monitor, Ruy percebeu que algumas colegas de profissão tinham dúvidas quanto sua competência para a função. Reconheceu, no entanto, que a desconfiança era legítima, pois ele era inexperiente, assim como outras profissionais mulheres novatas. O professor lembrou que as famílias também duvidaram que ele conseguiria exercer a função. Ruy somente percebeu que houve esta hesitação da família no final do ano letivo, ocasião em que alguns responsáveis falaram diretamente que pensaram que ele não daria conta e desistiria.

Quando o homem exerce a docência na Educação Infantil, tem adicionado em sua trajetória um “estágio probatório”, período em que precisa comprovar sua capacidade e habilidade para trabalhar com bebês e crianças. Parece que sempre se exige que professor homem justifique suas ações rotineiras e comprovem sua aptidão para os cuidados corporais das crianças, principalmente as do sexo feminino. (RAMOS, 2011)

Mesmo quando estava em “estágio probatório”, Ruy alegou que não adotava uma política diferente para comprovar sua capacidade e reafirmar seu pertencimento. Adriano destacou uma situação em que a mãe da criança constantemente questionava sua proposta pedagógica e as atividades lúdicas que desenvolvia. Para o professor, havia preconceito e uma clara desconfiança de sua competência unicamente por ser homem.

Não tenho nenhum cuidado extra no trato com as famílias por questão de gênero e te digo que não tenho nenhum receio relacionado ao gênero. Eu me apresento,

apresento minhas colegas de trabalho, falo do meu trabalho e de como pretendo fazer, me ponho a disposição e não penso muito nesta questão de gênero. (Ruy)

Nos primeiros anos que comecei foi bem difícil a relação com a família, não havia a aceitação para um homem estar ali. Uma mãe chegou a falar que homem não foi feito para isso, outras famílias queriam que mudassem as crianças de sala, inclusive, um menino foi tirado da escola quando não foi mudado de turma. Teve uma mãe que não acreditava na minha capacidade como professor e criticava a ludicidade, quando a criança caiu ela mudou de turma. Depois as famílias foram se habituando e entraram outros homens na escola. Algumas famílias pediam para a criança continuar comigo no ano seguinte. Não foi falado que esta resistência inicial era por conta do gênero, mas eu notava que era, acho que se fosse uma professora mulher eles entenderiam mais e seriam mais pacientes e receptivos. Era uma questão de preconceito mesmo. (Adriano)

A ausência de homens na docência infantil reforça estereótipos e preconceitos sobre divisão de profissão por gênero e a relação da docência com a maternidade. Além da desvalorização da profissão como um todo, há uma carga maior quando se ignora que aquele professor é um profissional que foi qualificado para desenvolver habilidades e aptidões junto aos bebês e às crianças.

Além de suscitar o debate sobre a presença de homens na docência de infâncias, a escolha profissional também provoca questionamento sobre a sexualidade deles. Há, inclusive confusão sobre orientação sexual e a pedofilia (CID F. 65.4), transtorno de preferência sexual reconhecido pela Organização Mundial de Saúde.

A docência masculina na Educação Infantil causa não só um estranhamento, mas um incômodo que extrapola os espaços da creche e pré-escola, as formas de cuidar e educar estão interligadas pelo controle e/ou pelo policiamento dos corpos das crianças, pelo medo do abuso sexual, da pedofilia. O que marca as relações entre os professores e as crianças pequenas nos espaços da Educação Infantil e demonstra laços de amizade e cumplicidade como o medo, pois tanto o banho como a higiene pessoal das crianças acabam direcionados por outras profissionais – do sexo feminino. (SILVA ET AL., 2020, p. 516-517)

Campos et al. (1991, p. 55) explicam que “as imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade”.

Dos colegas de profissão nunca chegou nada diretamente em mim, mas em alguns momentos tive dúvida se eu era aceito naquele espaço ali. Em uma escola uma funcionária comentou com outra que eu gostava de pegar crianças no colo porque sou gay e por isso gostava de criança. A gestão interveio, falou que homossexualidade e pedofilia eram coisas diferentes. (Adriano)

Ruy e Adriano (e Pedro) enfrentaram obstáculos por serem homens e trabalharem na Educação Infantil. Durante suas trajetórias, foi aventada a questão de abuso sexual e pedofilia, mas as acusações não tiveram desdobramentos. As acusações e insinuações ocorrem apenas pela suspeita de que homens em ambiente educacional infantil podem ter interesse sexual em bebês e crianças. Em nossos encontros percebi que era um assunto que os deixavam desconfortáveis, principalmente porque os episódios isolados surgiram sem uma mínima base probatória, porém ainda assim fazem parte de suas trajetórias como professores.

A presença - em um mesmo espaço social - do homem e da criança, como ocorre na Educação Infantil, proporcionou a emergência de questionamentos e tentativas de segregação entre esses dois sujeitos históricos. O estranhamento se refere não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também aos procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual dos sujeitos. (MONTEIRO, 2014, p. 84-85)

Quando Adriano foi acusado ficou extremamente triste com a situação; ele pensou em desistir da Educação Infantil e ir substituindo no Ensino Fundamental até ser chamado em concurso para cargo de gestão. Ruy lidou melhor com a situação quando aconteceu com ele. Na ocasião, foi conversar diretamente com a diretora da creche e foi orientado para que evitasse ficar sozinho com as crianças, abraçá-las e pegá-las no colo, mas somente por um tempo e até as coisas ficarem esclarecidas.

Adriano trouxe que as recomendações de não pegar muito as crianças no colo, de não abraçar e de deixar a porta aberta, o acompanham desde que assumiu como professor.

Ambos reconhecem que é inevitável pegar as crianças no colo ou abraçá-las e que a afetividade faz parte da prática pedagógica de quem trabalha com Educação Infantil.

O colo na Educação Infantil é muito importante. Quando as crianças estão em adaptação e estão no processo de entender os espaços e as relação, o colo dá uma estabilidade, dá uma segurança para o bebê; pegar no colo é mais efetivo do que você ficar ao lado explicando para ela. Eu sempre acho que eles estão entendendo alguma coisa, não importa a idade, mas o colo tem um entendimento que é muito mais costume, é algo que eles têm registro, porque são pegos no colo desde que nasceram. O abraço também é importante em qualquer momento que a criança quera, ele traz conforto. (Ruy)

Até entendo a posição da escola de orientar que eu pegue menos as crianças no colo e deixe a sala aberta, é um “vamos defender você, mas vamos tomar cuidado para evitar problemas”. A orientação é que eu posso acolher, mas não no colo, a não ser que a criança demonstre querer muito. Também não devo abraçar e retribuir beijo, exceto se partir da criança. Uma mãe comentou com a direção que viu uma criança sentada no meu colo, que não faria nada porque

não era o filho dela. Em outra situação, uma mãe me viu com criança no colo e falou que gostou, pois não me via sendo afetuosos com as crianças; a orientadora pedagógica explicou que era instrução dela. Você fica naquela de não saber ao certo o que fazer. (Adriano)

A criança é um ser social dotado de capacidades afetivas e emocionais, ela deseja estar próxima de outras pessoas. Quando a criança se sente acolhida e segura ela passa a explorar o ambiente, desenvolver sua autonomia, ela amplia seus conhecimentos sobre o mundo, ela aprende por meio dos vínculos estabelecidos, ela se torna capaz de interagir com o outro e influenciar seu ambiente. Portanto, estabelecer vínculos afetivos é essencial para que as práticas na Educação Infantil possam ser vivenciadas. (RCNEI, 1998)

De todo modo, foi uma exceção. A relação de Ruy com as famílias geralmente é respeitosa. Ruy explicou que, as famílias estranham sua presença no primeiro ano que ingressa em uma comunidade, mas depois que elas conhecem seu trabalho, isso se espalha e no ano seguinte ele não nota estranhamento.

O que sinto que acontece nas creches é que existe um senso de comunidade de verdade. Sinto que há um estranhamento da comunidade nos primeiros meses em que eu trabalho no espaço, mas depois que as famílias da minha turma conhecem meu trabalho isso meio que espalha entre as outras famílias. Já no segundo ano eu não sinto nada deste estranhamento. Pelo contrário, muitas mães vêm falar comigo sobre a alegria da criança estar na minha turma ou a chateação porque não está. A satisfação das famílias na Educação Infantil é diferente das famílias do Ensino Fundamental, parece ter muita relação com o contentamento da criança em ir para a creche. Meu trabalho fica reconhecido através da sensação de satisfação da criança. (Ruy)

Esta noção de senso de comunidade também foi percebida por Adriano, que reiterou que é mais descomplicado trabalhar em um ambiente que já possui referência anterior de outros professores homens. Para o professor, não ser o pioneiro ou o único homem naquele espaço auxilia na relação do docente homem com as famílias.

Na escola onde estou não senti muita objeção. Quando entrei me falaram que a comunidade já estava acostumada com a presença de homens. A coordenadora pedagógica me apresentou os espaços e disse que aquela comunidade não estranhava a questão de gênero porque um monitor, que passou para professor, tinha substituído algumas vezes lá. Tem alguns acontecimentos pontuais, mas é bem mais tranquilo. (Adriano)

O monitor mencionado por Adriano em sua narrativa é Ruy. Antes de Adriano trabalhar na unidade educacional que está, Ruy tinha substituído lá. Ruy lembrou que foram poucas vezes

que substituiu naquele espaço, mas para Adriano a presença masculina anterior provavelmente quebrou algumas barreiras. Pedro narrou que quando entrou na creche onde trabalha também sentiu uma maior aceitação da comunidade. Ao ingressar na creche foi informado que aquela comunidade estava acostumada com homens porque outro monitor já tinha trabalhado lá. Coincidentemente, o monitor também era Ruy.

Quando Adriano e Ruy exercem masculinidades alternativas às expectativas sociais de “ser homem” e escolhem uma profissão fora do “masculino padrão”, é como se entrassem na piscina esvaziada, é transgredir, é romper estigmas, é ressignificar papéis sociais, é perceber que as especificidades da docência de infâncias independem de gênero.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

*Eles passarão...
Eu passarinho!
(Mário Quintana)*

Nascemos professores/as ou nos tornamos professores/as?

Freire (1991, p. 58) traz que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nóvoa (1992, p. 16) questiona: “Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelos percursos de vida profissional de cada professor?”. O autor entende que ao tentar responder estas questões, adota-se uma atitude reflexiva sobre o próprio processo de formação.

Cada pessoa caminha para si, mas o que nos une?

Ao escutar Pedro, Ruy e Adriano, esta pesquisa se construiu a partir de seus movimentos narrativos e da compreensão sobre suas próprias experiências. Os sujeitos adotaram uma postura de pensar sobre os fazeres, um *saberpensar*. Ao escrever (e reescrever), fiz processo similar, um movimento de reflexão, rememoração e ressignificação.

De acordo com Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A formação reflexiva, a partilha de experiências, de saberes, de dúvidas e anseios possibilitam a reflexão sobre o trabalho docente e auxiliam em sua formação; é uma oportunidade de refletir e amenizar alguns dos problemas que o profissional encontrará em seu trabalho.

Foi um encontro incortornável da presente pesquisa com a abordagem narrativa (auto)biográfica, uma vez que a busca por entendimento de si e do outro viabiliza o pleno desenvolvimento do sujeito quanto ao seu ato de educar. Para Benjamin (2012, p. 230), “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia”. A escuta das experiências profissionais e histórias de vida dos professores homens possibilita a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a formação inicial e continuada destes profissionais.

As questões trazidas pelos educadores nos provocaram intensas reflexões, histórias se conectaram a outras histórias. Suas narrativas me guiaram na pesquisa da presença masculina no espaço escolar infantil. As lembranças trazidas por eles ilustraram o percurso formativo de cada um, as particularidades, as similaridades e as diferenças.

Kramer (2003) indaga: “De que professor precisamos para a Educação Infantil?”. Eu digo que, independente de gênero, precisamos de profissionais formados para as infâncias, de profissionais que promovam educação libertária e de qualidade, de profissionais que reconheçam bebês e crianças como sujeitos de direitos.

O trabalho em creches e pré-escolas exige do professor ou da professora conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre os processos de linguagem, aprendizagem e brincadeira das crianças, da função social, política e cultural da escola. Esses saberes, aliados à formação cultural – experiências com a arte, a literatura, a música, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas –, é o que humaniza e faz compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano. E é o que deve servir de referência para qualificar o trabalho do profissional de Educação Infantil, ao invés de características historicamente relacionadas aos gêneros. (PENA; MORENO, 2020, p. 449)

Emicida canta que “somos tipo passarinhos, prontos a voar dispostos a achar um ninho”. Nem sempre o estranho no ninho é de fato um estranho, as vezes só está ocupando o lugar no ninho que lhe pertence. A presença de professores homens na Educação Infantil constituiu uma possibilidade de desconstruir o estereótipo de masculino e de desnaturalizar o ideário de que homens não podem educar e cuidar bebês e crianças.

Refletir sobre os professores de que precisamos para atuar com crianças de 0 a 6 anos na educação infantil é tratar de homens e mulheres no plural, muitos ainda adolescentes, que têm histórias singulares, experiências acumuladas de vida e de formação, diferenças. Nessas trajetórias percorridas, construíram maneiras de ver o mundo, as crianças e a si próprias que precisam ser levadas em consideração nos processos de formação e trabalho cotidiano (KRAMER, 2003, p. 10)

Em um mundo endurecido, que não está preparado para as infâncias, que não tem paciência com as crianças que estão iniciando, se constituindo e aprendendo, em um mundo endurecido e ranzinza, onde infâncias e a alegria infantil incomodam, onde os desajeitos infantis são criticados, em mundo que esquecemos que já corremos atrás de borboletas e demos tchau para aviões, Pedro, Adriano e Ruy se humanizam; seja no olhar tranquilo de Pedro para infância, seja na preocupação de Adriano em promover o protagonismo infantil, seja nos encantamentos oportunizados por Ruy.

Cortella (2006, p. 13) afirma que “gente não nasce pronta e vai se gastando. Gente nasce não-pronta e vai se fazendo. O grande desafio humano é resistir à sedução do repouso, pois nascemos para caminhar e nunca para nos satisfazer com as coisas como estão”.

Pedro, Ruy e Adriano evidenciaram como a trajetória pessoal os constitui enquanto professores. Através das narrativas compreendi seus esforços em articular práticas pedagógicas que promovam o protagonismo infantil, que valorizem as diferenças e respeitem a diversidade

racial, social, de gênero e de condição. Uma prática sem pressa por respostas que o mundo não tem, sem pressa para enxergar as descobertas sutis e sensíveis, sem pressa para possibilitar vivências plurais às infâncias.

Este trabalho inacabado não poderia ter considerações finalizadas. Através da escuta das narrativas dos educadores homens, esta pesquisa ganhou vida, cor, forma, melodia, porém muito ainda deixou de se narrar, mesmo quando relatado. Não há que se falar em ponto final ou conclusão, eis aqui um trabalho inicial de pesquisa, um trabalho de reticências...

REFERÊNCIAS

- ALESP. Projeto de Lei nº 1174, de 2019. *Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil*. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>>. Acesso em: 3 fev. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF: MEC: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça. A organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *Educação Infantil p'ra que te quero?*. Porto Alegre: SE/SSMA, 1997.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo II: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOGÉA, Arthur Furtado. *Temática*. NAMID/UFP, ano XV, n. 7, p. 70-87, jul. 2019.
- BOLÍVAR, Antônio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Revista Pátio*, n. 43, p. 12-15, ago/out. 2011.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012b.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista brasileira de educação*, v. 17, n. 51, set/dez. 2012c.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012a. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788575114698>>. Acesso em: 13jun.2020.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BOAS, Lúcia Villas. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018, p. 65-81.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem

(auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Normação e profissionalização do docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. *Revista eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 5, n. 9, p.43-62, jan/jul. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. *Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. *Cadernos do Cedes*, n. 9, p. 39-66, 1991.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: Nversos, 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos!* Provocações filosóficas. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE*, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FÁVARO, Jéssica Daniele; ROSSI, Célia Regina. “Vai ser um professor?!”: estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na Educação Infantil. In: SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; RAMOS, Joaquim. (Org.). Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 529-557, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola*. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MONTEIRO, Mariana. *Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil*. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

FOREST, Nilza Aparecida. *Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação-ICPG. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 6, jan./jun. 2011.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.

HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur; AMORIM, Luciano Henrique da Silva. “Eu acho estranho!”: compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. In: SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; RAMOS, Joaquim. (Org.). Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 409-436, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília, INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 3 nov. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

KRAMER, Sônia. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. *Pátio Revista Pedagógica*, v. 2, p. 10-13, ISSN 1518-305X, 2003.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 88-109.

MAGALHÃES, Rosania Alves. Masculinidades hegemônicas e subalternas em Lygia Bojunga. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 200, p. 75-84, ano XVII – ISSN 1519.6186, jan. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, Mariana. *Gênero e gestão da educação infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais*. 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

MONTEIRO, Mariana. *Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil*. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica*. No prelo, 2021.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. *Professores homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e história*. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica*. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

NÓVOA, António. *Carta a um jovem investigador em Educação*. Investigar em Educação - II série, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. São Paulo: Papirus, 2000.

PENA, Alexandra Coelho; MORENO, Rodrigo Ruan Merat. Um diálogo entre o macro e o micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na Educação Infantil e o contexto carioca. In: SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; RAMOS, Joaquim. (Org.). *Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências*. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 437-452, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativas pedagógicas e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? *Revista Téias*, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins, RODRIGUES, Nara Caetano, SERODIO, Liana Arrais (org.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013.

QUE HORAS ela volta. Direção: Anna Muylaert. Produção: Anna Muylaert, Caio Gullane, Débora Ivanov, Fabiano Gullane. Brasil, São Paulo: Pandora Filmes, 2015. 1 DVD (94 min).

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). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em

Educação, 2011.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Tradução de Artur Moão. Lisboa: Edições 70, 2000.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; RAMOS, Joaquim. (Org.). Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 310-725, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

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

SILVA, Conceil Corrêa da; SILVA, Nye Ribeiro; PATERNO, Semíramis (ilustração). *A colcha de retalhos*. São Paulo: Brasil, 1995.

SILVA, Peterson Rigato da; MONTEIRO, Mariana Kubilius; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. In: SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; RAMOS, Joaquim. (Org.). Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 507-528, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento. *RBPAE*, v.24, n.3, p. 537-555, set./dez. 2008.

SIMIANO, Luciane Pandini. *Colecionando pequenos encantos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com as crianças bem pequenas*. 2015. 132 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

TARJA branca. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Cacau Rhoden, Estela Renner e Marcos Nisti. Brasil, São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. Disponível em: <<https://play.google.com/store/movies/details?id=Yls6vrqwtCg>>. Acesso em: 30 out. 2020.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; FRAGELLI, Maria Claudia Bullio; OLIVEIRA, Priscila Helena. *Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos*. São Paulo: FPMSC, 2015.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; MARTINS, Rosa Castilho; RITTMEISTER, Eunice Marti. Espaços e contextos de aprendizagens docente: reflexões sobre a formação de profissionais para a Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos. *Revista E-Curriculum*, vol.11, n.1, p. 136-162, abr. 2013.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. Puxando um fio. In: VASCONCELOS, Geni Amélia

Nader. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina. (Org.). *Trabalhadoras*: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013, p. 159-180.

VOLPATO, Claudia Fernanda; MELLO, Suely Amaral. Trabalho de formação dos Educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. *Cadernos de pesquisa*, v.35, n.126, p. 723-745, set/dez. 2005.

XAVIER, Constantina. Reportagem realizada pelo programa televisivo Conexão Futura em 11 de fevereiro de 2015. *In*: Conexão Futura. *Canal Futura*, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=untgDR-goN8>. Acesso em: 30 jul. 2020.