

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

MURILO ROCHA FERREIRA

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE PRÁTICAS E SENTIDOS**

ANÁPOLIS – GO

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

MURILO ROCHA FERREIRA

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE PRÁTICAS E SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologia

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

ANÁPOLIS – GO

2023



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo MURILO ROCHA FERREIRA

E-mail ferreira.murilorocho@gmail.com

Dados do trabalho

Título VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO
INFÂNTIL: entre práticas e sentidos

Dissertação

Curso/Programa Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis (GO), 14/03/2023

Local

Data

Documento assinado digitalmente
gov.br MURILO ROCHA FERREIRA
Data: 14/03/2023 17:28:01-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br RAIMUNDO MARCIO MOTA DE CASTRO
Data: 27/03/2023 11:53:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FF383 FERREIRA, MURILO ROCHA
v VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES HOMENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL / MURILO ROCHA FERREIRA; orientador
RAIMUNDO MÁRCIO MOTA DE CASTRO. -- ANÁPOLIS, 2023.
175 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Docentes Homens. 2. Educação na Infância. 3.
Práticas Docentes. I. CASTRO, RAIMUNDO MÁRCIO MOTA DE,
orient. II. Título.

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE PRÁTICAS E SENTIDOS**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 09 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientador/Presidente

Prof. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)
Membro externo

Anápolis-GO, 28 de fevereiro de 2023.

Dedico este trabalho à minha família, em especial minha mãe, Rosângela, e ao meu pai, Juarez, por todo o apoio e dedicação que sempre tiveram comigo e com meus estudos, prezando por me repassar os mais honestos valores de vida. Ao meu companheiro, Luiz Solis, por permanecer firme ao meu lado. A todas/os amigas/os que atravessaram minhas narrativas e que, com suas escutas sensíveis, sempre me apoiaram a lutar pelos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as boas lembranças que reforçam a necessidade de partilhar dos agradecimentos àquelas/es que estiveram e estão ao meu lado na minha trajetória de vida. “Ninguém anda sozinho. Não há um só caminho que em algum trecho não cruze com o caminho de alguém”. É com o pensamento de Edna Frigato que reforço os agradecimentos a todas/os aquelas/es que entrecruzaram meus caminhos e me propuseram mo(vi)mentos de (trans)formação.

A todas/os docentes da Universidade Estadual de Goiás (UEG) que contribuíram para meu processo de (res)significação como ser em constante (trans)formação. Em especial ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, em que aqui nomeio o Prof^o Dr. Hέλvio Frank para representar o corpo docente, professor este que por inúmeras madrugadas me instigava a discutir língua(gem) e o uso politizado dos termos.

Ao meu querido orientador, Prof^o Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro, pela escolha em me (des)orientar nesse caminho da pesquisa. Poucos são aqueles que com paciência e energia compartilham sabedoria que, nos momentos em que foram partilhadas, me possibilitaram olhares outros para minha pesquisa.

A todas/os amigas/os com que partilhei importantíssimos momentos e discussões que ressignificaram todo meu conhecimento. Em principal, ao meu querido e amado amigo Wilker Ramos-Soares, por seu meu mentor e (des)orientador em todo o trajeto. Pelos mo(vi)mentos que partilhou comigo e por sempre acreditar que eu seria capaz. Digo que o Programa *Stricto Sensu* me permitiu adquirir duas vitórias: um deles é o título de mestre e o outro, de insuperável importância, é a sua amizade.

Aos 4 (quatro) narradores que se aventuraram nesses estudos ao abrir suas vidas, vivências e experiências que possibilitaram a finalização dessa pesquisa. Suas vozes oportunizaram outras vozes a reconhecerem a função docente de todas/os na luta pela educação.

Por fim, agradeço ao universo por sempre me colocar nos melhores caminhos e me apresentar as melhores oportunidades.

JARDIM

*Plantei cravos e crisântemos
lírios e jasmims
Singelo e exuberante
cresce o Jardim.*

*Copo de leite
Flor do encantamento
No sopro do vento
surge o conhecimento.
Flor e(ser)!*

Montserrat Alonso Alonso

RESUMO

A escola é um lugar onde emergem diversas situações que provocam problematizações e reflexões por se tratar de espaço fundamental de construção da vida social. Esta pesquisa tem por objetivo desvelar as vivências e experiências de professores homens na atuação em sala de aula da Educação Infantil no município de Goiânia/GO, de forma que, para o seu alcance, é necessário um desdobramento em objetivos específicos, a saber: (i) compreender a trajetória histórica da educação em que se consolida a construção dos saberes docentes e seus reflexos nas vivências e experiências de professores; (ii) compreender os sentidos que possibilitam a atuação de professores a exercer a prática docente na Educação Infantil; e, (iii) entender a percepção sociocultural de professores em suas práticas docente na Educação Infantil. O corpus teórico tem por base as produções de Chamon e Sales (2011); Tardif (2000, 2008, 2014) para debater sobre a formação da identidade docente; Nóvoa (1995, 2022); Cambi (1999); Louro (2014); Pereira (2016); Freire (2019, 2020, 2021); Ariès (1986) para pensar a Educação Infantil em um viés crítico. O corpus metodológico aproxima-se do método fenomenológico, da abordagem qualitativa e da pesquisa exploratória tendo por procedimento a pesquisa bibliográfica e empírica, utilizando como técnica de recolha de dados a entrevista narrativa. Os resultados evidenciam a latência da escuta sensível e tratativa da narrativa de professores homens na Educação Infantil como forma de perceber o que emergiu dessas histórias e a forma com que o trato desses fenômenos pode incentivar (ou não) a presença de mais homens nesses ambientes. Pode-se, também, oportunizar o desvelar de fenômenos que depreendam uma necessidade de intervenção na formação docente, com a identificação – sempre que possível – da convenção de que um corpo de um homem, por uma rasa análise corpórea, não pode ser estranho a um processo de Educação Infantil, sendo sempre provocados a criticar o sistema e combater às limitações encontradas na educação. Dessa forma, percebeu-se que mesmo com todas as questões vinculadas aos desafios da atuação do homem na Educação Infantil, a prática docente encontra lacunas para se (trans)formar e (res)significar perante a sua atuação docente, uma vez que, ao professor atuante nessa fase educacional, é permitido desfrutar das alegrias encontradas nas convivências com as crianças.

Palavras-Chave: docentes homens; educação na infância; práticas docentes.

ABSTRACT

The school is a key place for building social life. Therefore, several situations that provoke problematization and reflection appear from there... Based on that, this research intends to unveil the experiences of male teachers in the childhood education classroom in the city of Goiânia / GO, so that, to achieve this, it is necessary to unfold in specific goals, namely: it is necessary to split it into specific goals, namely: (I) to understand the historical trajectory of education in which the construction of teaching knowledge is consolidated and its reflections in the experiences and experiences of teachers; (ii) to comprehend the meanings that enable the performance of teachers to exercise the teaching practices in early childhood education; and, (iii) to understand the sociocultural perception of teachers in their teaching practices in early childhood education. The theoretical framework is based on the works of Chamon and Sales (2011); Tardif (2000, 2008, 2014) to discuss the formation of teacher identity; Nóvoa (1995, 2022); Cambi (1999); Louro (2014); Pereira (2016); Freire (2019, 2020, 2021); Ariès (1986) to reflect on early childhood education from a critical view. The results show the period of sensitive listening and dealing with the narrative of male teachers in early childhood education to understand what has emerged from these stories and how the treatment of these events can encourage (or not) the presence of more men in these environments. It is also possible to provide an opportunity to uncover phenomena that lead to a need for intervention in teacher training, with the identification-whenever is possible – of the convention that a man's body, by a shallow corporeal analysis, cannot be foreign to a process of early childhood education, being always provoked to criticize the system and fight the limitations found in education. Thus, it was noticed that even with all the issues related to the challenges of the performance of man in Early Childhood Education, the teaching practice finds gaps to (trans)form and (re) signify his practice. Since the teacher working in this educational phase is allowed to enjoy the joys found in living with children.

Keywords: male teachers; early childhood education; teaching practices

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET/GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88	Constituição Federal de 1988
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19	Vírus SARS-CoV2 - Coronavírus
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
DGP	Diretoria Geral de Pessoas
ECA	Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente
ESUP	Escola Superior de Negócios
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDBEN	Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPGIELT	Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Narrativas autobiográficas dos participantes – recorte.....	40
Quadro 2 – A família e seu papel para os participantes – recorte	97
Quadro 3 – Financeiro como caráter limitante – recorte	99
Quadro 4 – Financeiro como caráter libertador – recorte.....	100
Quadro 5 – Narrativas sobre a formação continuada – recorte	102
Quadro 6 – Narrativas de estereótipos apontados nas famílias – recorte	103
Quadro 7 – Narrativas de estereótipos apontados nos profissionais da educação – recorte...	104
Quadro 8 – Narrativas de estereótipos nos participantes – recorte.....	105
Quadro 9 – Motivações pelas crianças – recorte	107
Quadro 10 – superação dos desafios – recorte	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO_UM OLHAR SOBRE O MEU JARDIM: TRAJETÓRIAS DA INFÂNCIA À VIDA ADULTA	14
1 OS JARDINS DOS CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM: TRAÇADO DO PERCURSO EM QUE OBSERVO OS PLANTIOS DAS FLORES.....	32
1.1 A trajetória de encontro das flores: a busca pelos participantes	32
1.2 Não se colhem flores; colhem-se histórias	34
1.3 A abordagem: a definição dos traçados do caminhar na pesquisa	37
1.4 Traça-se um caminho. Um caminhar	38
1.5 Cada flor tem seu tempo de florescer: uma análise fenomenológica da pesquisa ..	41
2 TORNAR-SE PROFESSOR: FORMAÇÃO E CHEGADA AO JARDIM	46
2.1 Todo jardim tem sua história: a trajetória da Educação Infantil.....	46
2.2 O perfil das flores encontradas nos jardins	59
2.3 As formas de se realizar o plantio: os saberes necessários para a docência.....	69
3 SER PROFESSOR: OS VÁRIOS TIPOS DE FLORES NO JARDIM.....	77
3.1 A história por traz das flores: um breve retrospecto sobre a femini(li)zação da educação	78
3.2 Diversidade(s) no jardim: traços da femini(li)zação do trabalho docente	83
3.3 Um olhar prático sobre o jardim: a femini(li)zação do trabalho e sua prática docente	87
3.4 <i>Narciso, Áster, Lírio e Lisianto</i> : onde estão as flores masculinas da Educação Infantil?	92
4 ESTRANHAMENTOS E (IM)POSSIBILIDADES DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	96
4.1 Os jardins dos caminhos que se entrecruzam: definição do percurso em que observo os plantios das flores	97
4.1.1 A família e a intervenção do florescer do educador	97
4.1.2 A (in)dependência financeira e o custo de se manter um jardim.....	99
4.1.3 Os diversos relatos do florescer da formação docente	101
4.1.4 Os estereótipos frente às diversidades de flores	102
4.1.5 As motivações docentes no germinar das flores nesse jardim	106
CONSIDERAÇÕES AO FINAL.....	110
REFERÊNCIAS	116

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
APENDICE B: NARRATIVAS.....	123
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	168
ANEXO B: OFÍCIO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	173

INTRODUÇÃO

UM OLHAR SOBRE O MEU JARDIM: TRAJETÓRIAS DA INFÂNCIA À VIDA ADULTA

O tempo é algo que não volta atrás. Por isso plante seu jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe traga flores.

(Veronica Shoffstall)

Trabalhar com e a partir de narrativas é uma atividade desafiadora, visto que se faz necessário revisitar experiências que por muito estavam adormecidas. E esse desvelar das memórias pode trazer à tona uma diversidade de sentimentos e/ou sentidos. Mas, antes de me desafiar a desvelar memórias outras, foi necessário que esse exercício se iniciasse por mim, numa imersão ao passado. Só assim fui capaz de respeitar as narrativas de outros corpos, conceituando, com isso, o meu lugar de fala nesta pesquisa.

Primeiramente, trago à tona a ambiência do que vem a ser o local da minha pesquisa – a Educação Infantil, etapa reconhecidamente de cunho educativo apenas após 1996, com a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN¹). Ariès (1986) apresenta uma reflexão sobre os ensinamentos acerca da infância e sua função no desenvolvimento das crianças. O autor reconhece a criança como sujeito educativo por excelência, de forma que reclama o posicionamento do jardim de infância como instituição educativa da escola, pois é nessa fase que se desenvolve o princípio da personalidade humana.

Ao trazer o termo “jardim de infância”, Cambi (1999) insere os ensinamentos de Friedrich Fröbel, pedagogo alemão que inseriu o primeiro sistema de ensino de crianças menores de sete anos. Fröbel concedia o termo jardim de infância a essa etapa educacional por compreender que as crianças são sujeitos que necessitam ser nutridos e cuidados como plantas em um jardim. Seus experimentos partiam da filosofia de que as crianças devem ser cultivadas com habilidades de vida, conhecimento e beleza, contemplando os dons da natureza, ciência e estética, respectivamente.

Compreendo então que, como flores nutridas e cuidadas na infância, permanecemos flores também em nossas vidas adultas e refletimos o fruto desses cuidados na primeira infância. Dessa forma, para preservar a identidade dos participantes das narrativas que

¹ A pesquisa reconhece que a LDBEN de 1996 não foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, o texto se limita aos estudos da terceira LDBEN promulgada (1996) por ser esta a responsável pelo reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

compartilho, e buscando referência na metáfora de Fröbel, nomeio todas/os personagens envoltas/os na pesquisa relacionando-as/os às flores que enfeitaram e enfeitam o meu jardim da infância e da vida.

Pela referência ao jardim, trago ao trabalho todas as flores masculinas que fazem parte desse jardim, contextualizando todos os participantes da pesquisa relacionados às flores. Para acrescentar essas flores ao jardim que cultivo, e pelo acordo ético com meus participantes, eles serão referenciados por nomes de flores masculinas, a saber: *Narciso*, *Lírio*, *Lisianto* e *Áster*. Sempre que referenciadas as vivências e experiências deles, as citações são apresentadas em itálico, diferenciando-se assim dos teóricos que acompanham a pesquisa.

Dessa forma, contextualizado o jardim, e uma vez que a pesquisa atravessa as vivências e experiências de professores homens, o texto foi majoritariamente escrito no gênero masculino. Por mais que, gramaticalmente, o termo “professores” atenda a ambos os gêneros, nesta pesquisa escolho por diferenciá-los. Ao tratar de generalidades na docência, empreguei ambos os termos, professores/as; ao tratar apenas de docentes mulheres, adotarei o termo “professoras”, e, ao tratar apenas de docentes homens, adotarei o termo “professores”. Assim, consciente dessa escolha, passo a me desassociar dessa regra gramatical em benefício de um melhor entendimento do tema pesquisado.

Neste primeiro momento da pesquisa, busquei apresentar a minha trajetória sociocultural e formativa até o momento em que me deparo com o objeto dos meus estudos. Compreendo que, ao pesquisar sobre vivências de professores homens na Educação Infantil, as minhas memórias também devem ser registradas, uma vez que me envolvo com o objeto da pesquisa como professor homem que sou e atuante na Educação Infantil. Além do objeto, introduzi também as perguntas, os objetivos, a relevância e a metodologia que foram definidos nesta pesquisa.

Na compreensão de Larrosa (2002), vivência é aquele fenômeno que perpassa o ser, enquanto experiência é o fenômeno ressignificado que o atravessa. Nesses termos, compreendo ser relevante o regresso às minhas vivências e experiências para que seja demonstrada a minha aproximação para com o objeto. Nesse sentido, passo a compartilhar esses mo(vi)mentos a seguir.

O nascimento é um momento de extrema importância, e me aventuro a iniciar o meu relato por aqui. Às 14 horas e 15 minutos do dia 2 de fevereiro de 1987, eu, o segundo filho do casal Juarez e Rosângela, nasci na capital goiana. Minha mãe, mulher goianiense que desde cedo perdeu o pai e precisou trabalhar para se manter; meu pai, por sua vez, homem do interior goiano que se mudou muito cedo para a capital para ser arrimo de família. Como a

sobrevivência foi exigida de ambos muito cedo, ambos finalizaram o 2º Grau, não lhes sendo possibilitado ingressar no Ensino Superior, uma vez que o sustento da família passou a ser prioridade.

É importante compreender que eu, no papel de autor da presente pesquisa, também ocupo um lugar de fala no tema pretendido. Assim como nas novelas de rádio, para que haja uma familiarização com as narrativas compartilhadas, começo com minha autodescrição. Sou homem, não branco, pedagogo e, conseqüentemente, atuante com crianças de 0 a 12 anos, idades em que as crianças iniciam a Educação Infantil e finalizam a primeira fase do Ensino Fundamental. Assim, meu papel de pesquisador se (des)envolve com o papel do objeto observado.

Já apresentado, passo a (re)viver a minha caminhada. Desde muito menino, as ruas tranquilas do bairro em que morei sempre vivenciaram muitas de minhas experiências como filho, amigo e estudante. Ali, em uma pequena escola particular pude iniciar minha vida estudantil. Iniciar o relato rememorando a vida escolar não desmerece todas as outras vivências e experiências pessoais vividas, mas entendo ser esses traços que compõem esta caminhada.

No Educandário Tia Nilza, situo as minhas memórias da primeira infância. As memórias daquele ambiente em muito se confundem com as minhas memórias familiares, pois minha mãe trabalhava como auxiliar de limpeza naquela instituição. Talvez por isso conseguisse me manter em uma instituição particular, mesmo com a situação financeira em desequilíbrio. Essa instituição era dotada em sua totalidade de professoras, e, até o início desta pesquisa, essa informação não havia me atravessado.

Aos cinco anos de idade, ao finalizar a Educação Infantil, fui matriculado em uma escola conveniada do Serviço Social da Indústria (SESI) num bairro próximo à minha casa. Ali realizei uma prova de nível e fui matriculado diretamente no 2º ano do Fundamental, anos iniciais, uma vez que eu já acumulava alguns conhecimentos prévios que minha mãe compartilhava em casa desde muito cedo. Naquela escola passei mais três anos de minha escolarização e, pela divisão seriada à época², encerrei meu primeiro grau no 4º ano. Por uma tradição conservadora, meu pai sempre foi responsável pela maior parte do sustento financeiro

² A Lei nº 4.0251/1961, promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que o ensino era organizado em grau primário, grau médio, grau técnico e grau superior. A Lei nº 5.692/1971 reformulou a organização do ensino brasileiro, estabelecendo o ensino de 1º Grau, 2º Grau, ensino supletivo e grau superior. Apenas em 1996, com a Lei nº 9.394, a educação escolar passou a ser composta pela Educação Básica (possuindo três etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e pela Educação Superior.

da casa, e minha mãe precisava complementar a renda trabalhando fora. Dessa forma, ela acumulava uma tripla jornada de trabalho: celetista, dona de casa e mãe, acompanhando também a vida estudantil dos três filhos.

Por vivenciar várias privações de direitos oriundos da falta de estudos, meus pais sempre prezaram pela educação. Minha mãe, à frente do acompanhamento escolar dos filhos, incentivava os estudos da forma que entendia ser melhor. Recordo-me de um momento em que meu irmão mais velho, como castigo, teve de escrever de 01 até 1.000 em uma página³. Em outras situações, minha mãe trazia recortes de revistas e jornais e nos colocava para ler uma reportagem (de nossa escolha) e apresentar uma síntese escrita para ela. Eu também ajudava nessa caminhada educativa. Lembro-me de, certo dia, próximo aos meus cinco anos, uma ocasião em que fui à papelaria do bairro e, com dinheiro guardado de minha mesada, comprei um caderno de caligrafia e pedi que minha mãe levasse em minha antiga escola (onde cursei a pré-escola) para que a professora preenchesse o caderno e eu treinasse em casa.

Com exceção da creche e da pré-escola, sempre estudei em escolas públicas. Em meu primeiro grau, fui matriculado inicialmente em um colégio de bairro, próximo à nossa nova casa (havíamos nos mudado para a casa em que até hoje meus pais residem), e ali, no Colégio Estadual Antônio Felix da Silva, cursei apenas a 5ª série.

O restante do meu Ensino Fundamental eu o concluí na Escola Estadual José Carlos de Almeida, no Centro da capital, escola tradicional na cidade em que, para obter uma vaga, era necessário madrugar em filas para conseguir um número para sorteio dessas vagas. Conseguimos essa vaga! Mantive-me nessa escola até a conclusão do Ensino Fundamental, aos 13 anos de idade. Ao revisitar minhas memórias, percebo a presença de professores homens na educação. No Ensino Médio, é onde minhas memórias mais desvelam situações que acredito serem pertinentes para a construção do meu relato e de minha relação com o objeto. Nesse período realizei os estudos no Colégio Estadual José Carlos de Almeida (no Centro de Goiânia).

Nessa escola, tive diversas/os professoras/es conteudistas que se limitavam a repassar mecanicamente o conteúdo disposto nos livros didáticos, ou seja, focando apenas na avaliação somativa como meio de avaliar o aprendizado. Isso causava uma imensa desmotivação no aprendizado desses conteúdos. Por outro lado, existiram momentos riquíssimos em que

³ Em uma educação tradicional, os castigos eram comumente utilizados no âmbito familiar numa tentativa de desenvolver o aprendizado da criança.

docentes se apresentavam como mediadores dos conhecimentos, trabalhando o (im)possível para que o conteúdo fosse apreendido pelas/os discentes de forma significativa.

Recordo-me de uma professora de Português que me apresentou o prazer pela leitura. Como os relatos discentes apontavam que a leitura em casa não era possível, a professora passou todo o ano disponibilizando parte da aula para leitura coletiva. Assim, realizei a minha primeira leitura de um livro literário. Lembro-me até hoje de detalhes do romance de Ganymédes José intitulado *Um amor do outro mundo*. Recordo-me também do prazer da leitura e de finalizar aquela história que trazia mistério e romance.

A carreira docente veio como um desafio a partir de uma professora de História que de forma bem (ou mal) humorada sempre nos relatava os percalços da vida docente. Lembro-me de que me espelhava muito naquela mulher e na forma como ela se esforçava para compartilhar os conhecimentos. Eu tinha definido: queria ser como ela.

Por diversas vezes ela me desmotivava dizendo que a docência era uma instituição falida e pouco valorizada e que eu era capaz de mais. Ao ouvir isso, me sentia cada vez mais desafiado a mostrar que eu faria a diferença na educação. Ali nascia meu sonho da docência. Por uma questão de profissionalização e motivado a “ganhar meu próprio dinheiro”, concluí meu Ensino Médio aos 16 anos e já me encontrava matriculado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET/GO (atual Instituto Federal de Goiás – IFG), no curso de Eletrotécnica. A área de Exatas era a minha paixão. Era, até a formação nesse curso! Concluir um curso de Exatas me possibilitou experienciar situações que definiram a não vocação para essa área. Mas foi com essa titulação que consegui financiar meus estudos futuros.

Finalizado o curso técnico em Eletrotécnica, iniciei o curso de licenciatura em História aos 18 anos, o qual cursei por um ano e meio. Nessa fase da licenciatura, passei a buscar estágios que me levassem à tão sonhada “sala de aula”. Foi então que me desmotivei pela área devido unicamente à questão financeira tendo em vista o curso técnico em Eletrotécnica, pois me garantia ganhos financeiros maiores do que a licenciatura.

Parti, então, para a busca de outro sonho: a advocacia. Em certa visita que realizei a uma tia na cidade de São Paulo/SP, fiquei maravilhado com os luxos da vida forense, com grandes escritórios e vestimentas que remetiam a poder. Queria aquilo para mim! E por que não unir ambos os sonhos? Poderia ser um advogado e lecionar nessa área.

Bolsista de um programa de governo, com meus 25 anos, concluí meu curso de bacharelado em Direito pela Escola Superior de Negócios – ESUP e logo ingressei na pós-graduação *lato sensu* em Docência Universitária. Nesta etapa da minha vida, eu já atuava

como advogado corporativo em uma empresa do ramo imobiliário, de modo que já conseguia garantir uma vida financeira que me possibilitasse focar na busca pela vida docente.

Apenas a pós-graduação *lato sensu* em Docência Universitária não me permitiu adentrar a vida acadêmica. Busquei, então, me aprimorar em conhecimentos específicos, concluindo uma pós-graduação *lato sensu* em Direito Civil e Empresarial e o iniciando uma pós-graduação *lato sensu* em Negócios Imobiliários. Acreditava que, ao obter um arsenal teórico maior, me aproximaria mais da conquista de uma cadeira universitária.

No ano de 2016, quando eu tinha 29 anos, com uma crise no ramo imobiliário, fui dispensado do cargo de analista jurídico e passei a exercer a profissão de forma autônoma. Nessa ocasião, passei a enfrentar problemas financeiros advindos do início da carreira solo na advocacia. Nunca tive uma carteira de clientes ou herdei um sobrenome tradicional na área que me desse visibilidade – esta só veio com o tempo.

Motivado por colegas, passei a buscar em concursos públicos uma forma de garantir a sobrevivência financeira, e, à época, existia um concurso na área da Educação em que o maior número de vagas era de auxiliar de Atividades Educativas, com atuação em meio período, o que me permitiria dar continuidade à carreira jurídica no contraturno.

Fui aprovado no cargo pleiteado, porém em cadastro de reserva e, assim, passei a focar na carreira jurídica como forma de conquistar o meu sustento. Em 2017, fui convidado para coordenar uma equipe jurídica de uma empresa do ramo imobiliário, mas os desgastes da vida jurídica me causaram ansiedade e males à saúde, principalmente mental. Decidi que aquele não seria o ramo que eu buscava exercer. Comecei a juntar dinheiro para me sustentar em um período de estudos em prol de uma carreira pública.

Já esquecido do concurso prestado em 2016, ao final de 2018, quando completei 31 anos, fui surpreendido com a convocação de parte do cadastro de reserva em que meu nome se encontrava na lista de convocados. Desmotivado com a carreira jurídica e retomando os planos de anos atrás, resolvi entrar na carreira pública e, no contraturno, me dedicar aos estudos para aprovação em concurso de melhor remuneração, mas ainda focado na minha graduação em Direito.

Fui lotado em um determinado Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, em Goiânia, e inserido no agrupamento V, última faixa etária atendida pelo CMEI, que atendia a crianças de 4 e 5 anos. No primeiro momento, aquela escolha não me chamou atenção. Tratava-se de um novo integrante da equipe que fora lotado no final do ano letivo e que preencheu um espaço deixado por uma servidora que estava de licença médica. Simples assim!

Naquele espaço de Educação Infantil, tive o prazer de conhecer a primeira pedagoga que atravessou a minha vida, inesquecível por sua presença potente que refletia uma mulher guerreira e militante dos direitos da criança a uma educação de qualidade. De tempos em tempos, ela repetia a frase “não desiste da educação, não”. E aquilo ficava na minha cabeça. Por que desistiria? E várias outras “não desiste da educação, não!” foram ditas naquele primeiro dia de trabalho.

Antes que ela fosse embora, já fora do expediente de trabalho (ela havia ficado até mais tarde para me acompanhar no meu primeiro dia e não me deixar só), eu a questioneei sobre o porquê do pedido de não desistir, e ela, com um sorriso no rosto, respondeu que as pessoas tinham muito preconceito com as crianças, pois a energia que elas colocavam nas coisas era vista como rebeldia, e finalizou pedindo que eu tivesse sempre um olhar mais delicado para as crianças e respeitasse os seus lugares. Sábias palavras que carrego até hoje.

Nunca deixei de agradecer àquela moça por esse e diversos outros incentivos à minha permanência na educação (eu jamais desistirei da educação, professora!). Mesmo com funções vinculadas apenas a auxiliar às atividades educativas, essa pedagoga sempre me inseria em outras atividades, me mostrando quais habilidades estavam sendo desenvolvidas em cada momento da sala de aula.

Após essa pedagoga, vieram várias outras que, com a paixão por aquilo que faziam, abrilhantavam mais a alegria de estar naquele ambiente. Foram muitas demonstrações de encanto pelos contos e poesias; olhares sempre afetuosos e com respeito ao conhecimento de mundo das crianças; e militâncias voltadas à melhoria da educação. Diversas são as pessoas que compõem o meu jardim da educação, mas, pela pesquisa e extensão textual, me limitarei a não nomeá-las em respeito a todas as outras que também atravessaram o meu caminho.

Nessa concepção da interação com o outro para a formação docente, Gatti et al. (2019, p. 201) afirmam que, por mais que haja “um esforço de reflexão individual e de organização do pensamento, as possibilidades de interação com o outro enriquecem e potencializam a reflexão e as aprendizagens”, e, ao retomar minhas experiências, percebo que a parceria com colegas experientes me permitiu compreender melhor as práticas da sala de aula.

Eu precisava mesmo trocar o terno pelo chão da escola. Aquele contato diário – mas nunca rotineiro – com as crianças me fazia entender cada vez mais que a energia delas era justamente o que tornava aquele lugar lúdico. Mesmo em momentos de desafio, quando havia atritos com as crianças, eu sempre lembrava que se tratava de seres em desenvolvimento, com ganhos diários de aprendizado, bastando apenas (res)significar suas vivências.

Para Pereira (2016), a criança é dotada de complexidade de um sujeito marcado pela singularidade associada às desigualdades. Ao entender a criança como um sujeito, hoje percebo que não basta aplicar conhecimentos e habilidades sem compreender as suas potencialidades. Assim, a docência no universo infantil se tornava cada vez mais prazerosa.

Passados nove meses daquela vivência na Educação Infantil, perdi minha avó devido a agravantes advindos da idade. Em meio àquele momento de luto, um grande amigo me visitou no velório, e, para mudarmos os ares, passamos a conversar sobre diversos assuntos da vida, e eis que sou indagado sobre como andavam os meus planos do sonho de ser um concursado e obter minha estabilidade financeira. Mesmo com a alegria da Educação Infantil, eu não desisti de estudar e conquistar um cargo mais bem remunerado, mas ainda focado na área do Direito.

O argumento direcionado a mim me fez repensar muito as minhas escolhas: se eu estava gostando tanto da educação, por que eu não investia nessa área? De início eu não queria voltar para uma graduação e, após uma nova formação, prestar concursos. Eu não tinha, ou não queria dispor, esse tempo. E esse amigo logo me informou sobre a possibilidade de se executar uma segunda licenciatura para obter o título de pedagogo conforme prerrogativa disposta na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Fiquei reflexivo sobre essa possibilidade e, na segunda-feira seguinte, entrei em contato com uma instituição de ensino e, para minha surpresa, estavam com uma turma especial criada justamente para atender ao prazo de um concurso público que estava na iminência de sair. Ou seja, com o prazo de edital, provas, títulos e convocação, já teria se passado um ano, e eu já estaria com a titulação necessária. Resolvi arriscar.

Iniciei o curso em agosto de 2019 e o finalizei já em período pandêmico. Em agosto de 2020, com 33 anos de idade, fui convocado no meu primeiro concurso, assumindo uma turma (remota) como pedagogo. Passados mais seis meses, em janeiro de 2021 fui convocado no meu segundo concurso, também na função de pedagogo. Nunca estive tão feliz. Conquistei minha estabilidade financeira fazendo algo pelo que sou apaixonado – a Educação.

Mas as minhas metas e os meus sonhos não acabavam ali. Ainda tinha o sonho de ter filhas/os e uma carreira acadêmica. O primeiro ponto demandava tempo e toda uma burocracia para adoção, mas eu já havia estudado todos os procedimentos e já estava com os formulários para iniciar o processo. Mesmo sendo um sonho, ainda pensava se aquele era o momento. Resolvi batalhar pela outra meta.

Com as pós-graduações *latu sensu* já cursadas, percebi que não conseguia visibilidade para a carreira acadêmica em instituições particulares e via no *strictu sensu* a maturidade do

meu currículo para adentrar essa carreira. Pensei em temas, rememorei vivências e experiências e iniciei a minha primeira escrita verdadeiramente acadêmica com a produção de um projeto de pesquisa.

O objeto não foi muito complicado de encontrar. Não sei se pela minha criação, ou pela carreira de Direito que eu já exercia, mas o combate às injustiças sempre me chamara a atenção. Como não escrever, então, sobre algo que corria em meu sangue? Inicialmente, lotado em uma turma de 4 a 5 anos, não vi nenhuma relação com a escolha da gestão em me inserir naquela turma com aquela faixa etária. Ocorre que, com o passar dos dias, passei a (re)significar aquele episódio e a rememorar algumas limitações na minha atuação enquanto auxiliar educativo.

As limitações dos meus contatos com as meninas à época em que atuei no agrupamento vinham de forma velada, em que a gestão sempre acionava uma auxiliar mulher para atuações em que houvesse contato físico com as crianças, como banho e troca de roupas, alegando que precisava de mim para acompanhar as demandas internas da turma. Devido a um déficit de funcionários, já não era possível fazer essas adequações e substituições de colaboradoras/es nos momentos de banho. Dessa forma, o que era antes velado veio à tona. Chamado à direção do CMEI, juntamente com a regente do agrupamento em que eu estava lotado, a diretora nos “aconselhou” a não deixar que eu mantivesse contato com as meninas; assim, a professora pedagoga seria responsável pelos banhos nas meninas, e eu, nos meninos.

Aquilo me atordoou de imediato, mas uma fala da pedagoga me trouxe à realidade e me despertou o sentimento de busca pelo justo. Ela comunicou à direção que, caso um homem não pudesse dar banho em meninas, ela também não daria banho em meninos (caso necessário), pois a gestão estava subalternizando as relações de aprendizado que aqueles momentos continham e que ela não era conivente com aquela instrução.

Para evitarmos mais desgastes com a gestão, optamos por atender ao “conselho”. Insiro tal termo entre aspas porque, por mais que a conversa tenha utilizado a terminologia “conselho”, tratava-se de uma instrução normativa velada. Mas esse, e outros momentos, me trouxe inquietações sobre os incômodos que a presença do homem trazia àquele ambiente de Educação Infantil.

Explicada essa vivência do incômodo que meu corpo trazia àquele ambiente, resolvi ampliar meus estudos sobre tal temática, obtendo assim a prévia do que posteriormente seria estruturado em um projeto de pesquisa. Com o projeto já finalizado, submeti-o a dois programas de pós-graduação *strictu sensu* – com a devida adequação a cada edital. Primeiramente, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino na

Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – PPGEEB/CEPAE, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Em meio a esse processo seletivo, surgiu o edital do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da UEG.

Por mais que os editais tenham sido publicados com uma diferença de aproximadamente seis meses (devido ao período pandêmico), os resultados saíram praticamente no mesmo dia. O primeiro em uma quinta-feira e o segundo no dia posterior, e, para minha felicidade, fui aprovado em ambos.

Assim, aos 34 anos ingressei na obtenção de mais uma meta; na conquista de mais um sonho. Optei, por fim, em me matricular no PPG-IELT por me familiarizar com as pesquisas do meu atual orientador, após observar suas pesquisas registradas em seu currículo *Lattes*.

Sempre me questionam o que me motiva estudar e me dedicar ao mestrado, e, passado o período de (des)construção que pude vivenciar frente a diversas leituras e momentos compartilhados, posso afirmar que o pesquisador que ingressa em um mestrado jamais será o pesquisador que o finaliza. E é nessas des/re/construções que me coloco a me debruçar sobre as escritas desta pesquisa, em que busquei as vivências e experiências de outros professores homens e o que emerge delas frente a suas atuações na Educação Infantil.

Encontrando-me como instrumento de desenvolvimento educacional de alunas/os, percebi o meu papel social e cultural perante a sociedade. As vivências e experiências que trago à minha pesquisa despertaram o meu interesse por esse objeto do qual faço parte – o professor homem na Educação Infantil –, em que passo, então, a elucidar estudos sobre ele.

Após contextualizar e expor a posição de pesquisador perante o problema da pesquisa e o meu lugar como homem na Educação Infantil, compreendo que minhas vivências e experiências em questão circundam, permeiam, atravessam, rasgam e dissecam a minha posição na educação, e busco dialogar e compartilhar com os demais professores homens acerca do papel de cada um e os mo(vi)mentos sobre o papel do professor homem⁴ na Educação Infantil.

⁴ Compreendo que a pesquisa atravessa discussões da temática de gênero movidas pelas relações sociais permeadas de ideias sexistas e que elas têm promovido amplo debate sobre a atuação de docentes homens na atuação na Educação Infantil. Ocorre, porém, que não se pode desconhecer a necessidade de tal debate, mas, neste momento de pesquisa, opto por, a partir da aproximação do método fenomenológico, desvelar as vivências e experiências de sujeitos narradores que se entrecruzam com meus dilemas de homem pedagogo na docência da Educação Infantil. Entendo a importância e potência do debate, mas opto por fazê-la em outro momento que possa ser a continuidade desta pesquisa.

A escola é um lugar onde emergem diversas situações que nos provocam a problematizações e reflexões por se tratar de um espaço fundamental de construção de vida social. Ao adentrarmos os temas debatidos no contexto educacional brasileiro, compreendemos a existência de um forte caráter social na origem da Educação Infantil. Para Libâneo (2016, p. 38),

[...] os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional.

Essa visão e função assistencialista da educação fizeram com que órgãos públicos, provocados por movimentos sociais feministas da década de 1970, dessem origem a instituições voltadas às crianças muito pequenas, denominadas creches e pré-escolas. Para Mattos e Kishimoto (1998), o pensamento da época com relação às pré-escolas era de que para a criança bastava um lugar para abrigá-la e distraí-la e, para a mulher, a justificativa diante da necessidade de colaborar nas despesas domésticas. A visão assistencialista da pré-escola perdurou por muitas décadas, mas foi passando por diversas conquistas que ensejaram na atual visão de um local para socialização e construção de aprendizagem.

Com essa nova “roupagem” da estrutura educacional nacional, a/o profissional docente assistia a novos desafios a serem superados. O que antes era um espaço de “depósito de crianças”, a Educação Infantil, passa a ter um caráter educativo, e, para isso, institui-se a necessidade de formação profissional. Dessa forma, as/os profissionais atuantes na docência da Educação Infantil passaram a experienciar um desafio gerado pela inserção do caráter educativo dessa etapa da Educação Básica.

Tanto a formação inicial como a formação continuada se tornam imprescindíveis para o exercício docente, sendo essa importância pontuada na literatura sobre o tema, como em Tardif (2000, 2008, 2014); Chamon e Sales (2011) e Gatti et al. (2019). A formação continuada encontra desafios ao se analisar as adaptações das questões atuais e sociais de cada comunidade, se (re)modelando aos anseios do perfil das/os educandas/os do ambiente escolar em que se atua, o que implica envolvimento das/os professoras/es em processos intencionais e planejados que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. Imbernón (2000) consolida essa ideia ao dialogar sobre a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida.

Como já retratado em meu memorial, em 2018, ainda na função de auxiliar na Educação Infantil, tive as atuações em sala de aula limitadas quando se tratava de atos em que houvesse contato físico com as crianças, como banho e troca de roupas. Mesmo que não de forma imediata, a análise crítica acerca daquele evento despertou o sentimento de busca por estudos que me auxiliassem a desvelar aquela experiência como homem atuante na Educação Infantil, bem como pesquisar outras vivências e experiências de outros homens atuantes nessa mesma etapa da Educação Básica.

Como homem, e pelas inquietudes que me atingiram ao vivenciar e experienciar a docência na Educação Infantil, temos como **objeto/fenômeno** da pesquisa a presença do homem atuante na docência da Educação Infantil, tendo como **questão direcionadora**: quais as vivências e experiências que podem ser percebidas por docentes homens atuantes na Educação Infantil do município de Goiânia/GO?

Dessa mesma forma, o presente texto busca, nas narrativas, uma forma de desvelar as vivências e experiências de professores homens nas atuações em sala de aula da Educação Infantil no município de Goiânia/GO. Desse modo, o **objetivo geral** da pesquisa centra-se em desvelar as vivências e experiências de professores homens nas atuações em sala de aula da Educação Infantil no município de Goiânia/GO, de forma que, para o alcance do escopo, é necessário um desdobramento em **objetivos específicos**, a saber: (i) compreender a trajetória histórica da educação em que se consolida a construção dos saberes docentes e seus reflexos nas vivências e experiências de professores; (ii) compreender os sentidos que possibilitam a atuação de professores a exercerem a prática docente na Educação Infantil; e (iii) entender a percepção sociocultural de professores em suas práticas docentes na Educação Infantil.

Para percorrer o caminho até o objetivo proposto, a pesquisa se sustenta nas produções teóricas de Nóvoa (1995, 2022), Pereira (2016) e Freire (2019, 2021, 2022), que pontuam questões relacionadas à atuação docente no âmbito da Educação Infantil, sendo encontradas diversas pesquisas a respeito das vivências dessas/es profissionais que as/os tenham direcionado para a escolha dessa atuação, bem como os desafios vivenciados por elas/es.

O que se tem encontrado em leituras bibliográficas, para Tardif (2000, 2008, 2014) e André (2010), é que a formação continuada se torna necessária para a formação docente, de forma a se adaptar a questões atuais e sociais de cada comunidade, se (re)modelando aos anseios do perfil das/os educandas/os do ambiente escolar em que se atua.

O que se pode inferir das produções de alguns teóricos é que a formação docente tem de ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento das/os professoras/es em processos intencionais e planejados, que possibilitem

mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2008; LIBÂNEO, 2016; PEREIRA, 2016).

A pesquisa não se limitou a posicionar os CMEIs como ambiente da pesquisa, uma vez que o local de atuação dos participantes é mutável, podendo se encontrar tanto nos CMEIs da capital quanto em qualquer outra escola que ofereça a Educação Infantil. Assim, por se tratar de um ambiente de representatividade em minhas experiências e por se tratar de uma capital com múltiplos perfis educacionais, Goiânia/GO foi selecionada como *lócus* de pesquisa, de forma a identificar participantes/colaboradores da pesquisa que venham a alcançar uma diversidade de vivências e experiências, material empírico esse de extrema relevância, pois relaciona as opiniões e os sentimentos dos processos de aprendizagem da docência com a observação de múltiplos ângulos que permitem tomar consciência de questões complexas que envolvam a formação docente.

Para André (2010), nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, uma vez que mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área.

Passando a compreender então a fase educacional que atravessa esta pesquisa, um dos desafios percebidos na atuação docente da Educação Infantil é, para Pereira (2016), a presença constante do corpo e a interação do outro com esse corpo, perpassando os cuidados emocionais com esses sujeitos. O corpo infantil necessita de cuidados ligados principalmente à saúde, higiene e alimentação, sendo tal cuidado um processo indissociável da Educação Infantil. Pereira (2016) ressalta que esse é um desafio já superado nos meios acadêmicos, porém que persiste e se mantém presente, quer para as/os profissionais que atuam na Educação Infantil (equipe escolar), quer para a comunidade em geral. Muitos pontos são levantados quando se trabalha com o corpo infantil, repetindo, em ambiente escolar, conceitos sociais de que cabe à mulher o cuidado e ao homem a educação do ser, desenvolvendo assim uma clara divisão sexual do trabalho que agrava o conflito de atuação para ambos os gêneros.

Para Imbernón (2000), o desenvolvimento profissional se dá de forma gradativa pela formação docente tanto inicial quanto continuada. Por mais que a Educação Infantil tenha sido reconhecida no Brasil como etapa da Educação Básica na LDBEN de 1996, essa fase educacional encontra uma diversidade de pesquisas, fato esse que pode ser verificado nos dados junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – relatados anteriormente.

As famílias ainda vislumbram na Educação Infantil o seu caráter assistencialista, de forma que a/o profissional docente cotidianamente se depara com o descrédito da importância do caráter técnico de sua atuação. Um exemplo desse descrédito é pontuado por Freire (2021, p. 29), que, entre outras importantes temáticas, apresenta a utilização dos termos “tia” e “professora” em sala de aula, dizendo: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”.

Pela recente história do perfil educacional garantido à criança, formam-se novos e múltiplos perfis de estabelecimentos educacionais voltados para a Educação Infantil, gerando uma diversidade motivada por inúmeros elementos, tais como espaço territorial, perfil social da comunidade escolar (família, educandos, docentes e demais profissionais da educação), assistencialista (público/privado), que, em consequência, também geram múltiplas condições físicas, funcionais, humanas e pedagógicas de ensino.

Ao buscarmos por estudos que relatam a atuação docente na educação sob a ótica da vivência e das experiências de professoras/es na Educação Infantil, diversas são as pesquisas localizadas tendo o intuito de identificar possíveis lacunas e pontos de melhorias, como criação de políticas públicas para incentivo à formação docente continuada.

Para identificar a relevância desse tema, foi realizada uma pesquisa exploratória no BDTD com a palavra-chave “Educação Infantil”. Com o refinamento da pesquisa, levando em consideração a contemporaneidade restrita à publicação nos últimos 10 anos, foram identificados, entre os anos de 2012 e 2022, 3.187 trabalhos. Posteriormente, refinou-se a busca com as palavras-chave “vivências” AND “experiências”, o que resultou em 27 trabalhos. A referida busca não restringiu os resultados apenas ao tema do trabalho, já que os termos foram selecionados também a partir dos resumos e das palavras-chave.

Desse modo, foi realizado um refinamento da seleção das dissertações e teses de fato relacionadas à problemática desta pesquisa. Dos 27 trabalhos selecionados, 15 deles não possuíam em seus objetos a vivência e a experiência docentes, abordando olhares para as crianças ou mesmo para o corpo gestor. Os outros 12 trabalhos atravessam temáticas voltadas ao professor homem na Educação Infantil, dentre elas a historicidade da docência ou mesmo os estereótipos do professor homem nessa fase educacional, mas, desse total, 6 levam em consideração as vivências e experiências desse professor homem como direcionador dos estudos.

A partir dos refinamentos que resultam em 6 trabalhos, foi realizada uma análise mais minuciosa dos textos, seus objetos e objetivos, de forma que o primeiro deles aborda essas narrativas sob a ótica do gênero; o segundo, por sua vez, permeia seus estudos pelas narrativas de estagiários de Educação Física; o terceiro realiza o estudo objetivando a compreensão da identidade desse professor homem também sob a ótica do gênero; e o quarto trabalho, por sua vez, realiza uma análise das narrativas de professores homens da Educação Infantil em uma análise histórica da atuação.

Restam agora 2 trabalhos que se aproximam da presente pesquisa. O primeiro é intitulado *Professores Homens na Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias*, de Rodrigo Ruan Merat Moreno (Pontifícia Universidade Católica – PUC/RJ, 2017), que buscou uma análise qualitativa dos professores inseridos na docência da Educação Infantil do município do Rio de Janeiro/RJ, nos períodos de 2010 e 2012, e o que os motivou à permanência na atuação nessa fase educacional. O segundo, por sua vez, intitulado *Docência e Gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)*, de Patrícia Gouvêa Nunes (PUC/GO, 2013), buscou compreender, sob a ótica do professor homem, como este era percebido pela comunidade escolar.

Por fim, o que podemos inferir sobre as pesquisas realizadas é que, por mais que os estudos tenham foco no mesmo objeto (o professor homem e sua história na Educação Infantil), muito se encontra sobre o objeto, mas, ao analisar os fenômenos, se percebe um viés de poucos olhares sobre o objeto. Nesse contexto, esta pesquisa propõe um olhar sobre o que emerge dessas falas e convida o professor homem a protagonizar tais narrativas, não se limitando à busca da compreensão de outros olhares voltados a eles. Busco, assim, analisar os espaços de fala em que os participantes ecoam suas vozes no campo da formação docente, bem como verificar as subjetividades que emergem dessas narrativas.

Para que os objetivos sejam atendidos, sintetiza-se, então, que o percurso metodológico da pesquisa buscou uma aproximação com o método fenomenológico com abordagem qualitativa, tendo objetivos exploratórios e procedimentos relacionados à pesquisa bibliográfica e empírica, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista narrativa. Tais escolhas permitiram uma melhor aproximação da temática e me permitiram entender os sentidos que emergem das experiências e vivências na prática do professor homem na sala de aula da Educação Infantil de Goiânia/GO.

Dessa maneira, esta pesquisa se baseou em conceitos vinculados à história da educação e adota concepções vinculadas à sua evolução relacionada à formação docente, em

que as experiências e vivências dos professores nos fizeram estudar o fenômeno da atuação docente na Educação Infantil, investigando como aparece, se manifesta e se revela. Nóvoa (1995), Libâneo (2016) e Tardif (2008) nos permitem compreender o caminho histórico da educação e da formação docente, compreendendo melhor a análise dos fenômenos a serem estudados e traçando os elementos da teoria docente com as práticas sociais; e Pereira (2016), Ariès (1986) e Freire (2021) unificam os conhecimentos da educação direcionados à primeira fase da Educação Básica, qual seja, a Educação Infantil, de forma a se compreender diversos fatores históricos e práticos da educação.

O percurso metodológico baseia-se em Moreira (2002), que mostra os conceitos e as características do método fenomenológico como caminho de pesquisa e que permitem ao pesquisador estudar não puramente o ser ou sua representação ou aparência, mas sim buscar se aproximar do estudo do ser e como este se apresenta no fenômeno puro, com estudos da significação das vivências das consciências; em Gil (2002), pontua-se o enfoque teórico e prático que envolve o processo de criação científica tendo por base a abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória e a pesquisa bibliográfica e empírica; e em Clandinin e Connelly (2015), que trazem a importância das narrativas como forma de levantamento histórico de fatores que nos auxiliam a pensar novos caminhos para se compreender o fenômeno, rompendo as barreiras dos estudos meramente técnicos (bibliográficos). Por mais que as narrativas para Clandinin e Connelly (2015) sejam apresentadas como um método, me utilizo das narrativas como instrumento de coleta de dados.

Além das/os autores acima citados, são trazidos documentos oficiais, como a LDBEN de 1996, com a definição das etapas da educação escolar divididas em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, sendo o objeto da pesquisa a Educação Infantil, em que essa “[...] 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” (BRASIL, 1996).

Nas palavras de Ferreira, Ramos-Soares e Silvestre (2022, p. 129),

Se analisarmos a educação na linha temporal dos anos 80 – estado pré-democrático –, perceberemos uma série de movimentos com uma (des)construção do sistema educacional. Isso fortaleceu ideais que resultaram em políticas públicas e sanções de leis e normas, tendo como documento basilar a Constituição Federal.

Dessa forma, compreendo que a legislação busca refletir os movimentos sociais de transformação da educação e pode ser identificada em ordenamentos legais que, de maneira sequencial, foram fortalecendo os respaldos para a valorização da Educação Infantil.

Olha-se, então, para a Constituição Federal de 1988 – CF/88 – a com a definição de educação como garantia fundamental da criança e da família e dever do Estado, de modo a compreender os fundamentos democráticos que compuseram a Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, com destaque para o direito da criança ao atendimento educacional, e a LDEB de 1996, com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como diversos outros documentos publicados pelo MEC, e outros órgãos vinculados a ele, que venham a auxiliar nos estudos dessa fase da educação, como Subsídios para Credenciamento e Instituições de Educação Infantil (1998); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999), Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCN (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014), que contextualiza as políticas públicas no município de Goiânia/GO.

Para uma melhor apresentação da pesquisa, ela é organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações ao final. Entende-se como pertinente, em um primeiro momento, compartilhar o *corpus* metodológico adotado na pesquisa. Por mais que a metodologia tenha sido apresentada nesta introdução, compreende-se necessária uma maior exploração dos termos e conceitos adotados nesse trajeto. Dessa forma, o primeiro capítulo detalhará todo o *corpus* metodológico que compõe a pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se de forma breve a história da educação vinculada ao objeto de estudo, dialogando com autores/as que auxiliem no traço dessa linha do tempo. São apresentados, também, os saberes docentes obtidos com a prática docente. Dessa forma, é possível perceber nas vivências e experiências de professores alguns elementos que definiram as características da docência, reduzindo as discussões até estabelecer um vínculo com a Educação Infantil.

O terceiro capítulo contém os entendimentos quanto aos momentos e possíveis justificativas para a feminilização e feminização do trabalho docente, principalmente na primeira fase da Educação Básica. Definições do que se entende por Educação Infantil e o que levou essa fase a ser formulada, bem como as legislações e normas que a acompanham, permitem traçar paralelos entre antes e depois dessas alterações legais, inserindo, então, a

discussão quanto à presença do professor homem na Educação Infantil e quais as subjetividades que emergem de suas narrativas.

Por fim, no quarto capítulo, é apresentada uma parte do material empírico consolidado, obtido da análise da escuta atenta das narrativas compartilhadas pelos participantes, em que se vincula tais narrativas à teoria exposta na pesquisa, traçando, por meio de uma fenomenologia hermenêutica, os pontos com relevância social e as cinco unidades de sentido que emergiram, a saber: família, (in)dependência financeira, formação docente, estereótipos e motivação docente. Durante a escrita da pesquisa, foram apresentadas as vivências e experiências dos participantes vinculando a teoria apresentada com a prática narrada, cabendo a esse capítulo a apresentação das referidas unidades de sentido que emergiram das narrativas.

Assim, passo a relacionar os entendimentos quanto à percepção social dos professores atuantes na primeira fase da educação, sendo esse um jardim repleto de possibilidades, além de que, pelo cultivo das flores ali presentes, a atuação e os elementos que dali emergem permitiram a compreensão das vidas que ali floresceram.

1 OS JARDINS DOS CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM: TRAÇADO DO PERCURSO EM QUE OBSERVO OS PLANTIOS DAS FLORES

Até este momento do texto, pude contextualizar um breve relato de minhas vivências e experiências e expor minha trajetória contendo alguns elementos que me inquietaram perante o objeto desta pesquisa, me reservando, a princípio, à apresentação de um monólogo em que se traz, como em todo prólogo, os precedentes de uma trama que vai se desenrolar. Com o prólogo, pude iniciar o ato de compartilhar, nesta pesquisa, histórias e narrativas que se apresentarão no plantio de um jardim de vidas.

Quando se idealiza um jardim, várias são as ferramentas e os métodos disponíveis para o plantio. A escolha dos procedimentos de plantio atenderá às especificidades de cada planta e do ambiente em que estão inseridas. Por mais que os elementos que constituem o percurso metodológico da minha pesquisa já tenham sido expostos, compreendo ser necessário apresentar um maior detalhamento deles para demonstrar as escolhas que levaram à colheita das vivências e experiências das flores do jardim da educação.

O olhar sensível para os conceitos que passo a descrever permitiu um maior entendimento do objeto e um caminhar mais satisfatório pelos objetivos e (des)conclusões ao final dos estudos. Inicia-se, portanto, em constante diálogo com diversas/os autoras/es, a apresentação do *corpus* metodológico e suas conceituações.

1.1 A trajetória de encontro das flores: a busca pelos participantes

Por me encontrar trabalhando na cidade de Senador Canedo/GO, esse foi o primeiro jardim que me aventurei a percorrer. Ocorre que, ao buscar o quantitativo de servidores junto à Diretoria Geral de Pessoas – DGP – do município, dos 271 docentes lotados, apenas 4 eram professores homens estavam atuantes na Educação Infantil, porém todos haviam sido lotados em momento pandêmico, ou seja, não possuíam vivências e experiências no chão da escola. Devido à pandemia do vírus SARS-CoV2 – novo coronavírus, causador da COVID-19 –, todas as aulas da cidade eram aplicadas remotamente, iniciadas no período de abril/2020, com retorno presencial apenas em abril/2022.

Pela falta de possíveis participantes para a pesquisa, continuei o meu caminhar em busca de novos jardins. Pensando na escassez de professores homens atuantes na Educação Infantil e que tivessem narrativas a compartilhar junto à pesquisa, parti em busca de grandes jardins. Ao analisar a capital goiana, me deparei com o vislumbre de uma riqueza de flores que poderiam contemplar meu jardim de histórias.

Goiânia é uma cidade com a estimativa populacional de 1.516.113 habitantes e conta com a maior área verde por habitante do país, com 94m²/hab. Sendo considerada a maior região arborizada do país, a cidade de Goiânia se apresentou como o jardim com maior possibilidade de flores a serem contempladas⁵.

Identificado o jardim, busquei então as flores que eu iria contemplar, com submissão da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Após parecer positivo do CEP (parecer substanciado n° 4.989.123), foi protocolado ofício junto à Secretaria Municipal de Educação – SME – requerendo a relação de docentes homens que atuassem na Educação Infantil. Por meio do Ofício n° 3.631/2021-SME e do Parecer n° 060/2021-DIRPED, a relação apresentou os seguintes dados: das/os 2.069 docentes vinculados à Educação Infantil em Goiânia, 2.061 eram mulheres e apenas 8 eram homens. Dos 8 homens listados, 4 eram servidores efetivos e 4 eram servidores comissionados, ou seja, temporários.

Ao buscar os 4 servidores efetivos, 3 professores aceitaram a participação na pesquisa com a assinatura do respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Um dos participantes informou que sua formação não era em Pedagogia e que atuava como educador físico junto à Educação Infantil. Mesmo informando que o objeto não se tratava da formação e sim do professor homem que atuava nessa fase educacional, o participante optou por não se vincular à pesquisa. Em relação aos 4 servidores comissionados, apenas um professor aceitou a participação na pesquisa com a assinatura do respectivo TCLE. Os demais participantes (3) optaram por não se vincular à pesquisa.

Assim, a pesquisa contou com a escuta sensível das narrativas de 4 (quatro) participantes, todos devidamente representados com assinatura do TCLE e resguardados com todo o caráter ético exigido.

A SME, para uma melhor organização administrativa das instituições de ensino, dividiu os bairros de Goiânia em cinco Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE, quais sejam: Brasil Di Ramos Caiado; Central; Jarbas Jayme; Maria Helena Batista Bretas; e Maria Thomé Neto. O participante *Lisianto* encontrava-se lotado na CRE Central; o participante *Narciso* encontrava-se lotado na CRE Jarbas Jayme; e os participantes *Lírio* e *Áster* encontravam-se lotados na CRE Maria Helena Batista Bretas. Não havia participantes lotados nas CRE Brasil Di Ramos Caiado e Maria Thomé.

⁵ Informações obtidas junto à Prefeitura de Goiânia, na homepage www.goiania.go.gov.br/sobre-goiania, acesso em 9 out. 2022.

A intenção inicial da busca dos participantes era identificar um por região. Assim, acreditava-se que toda a capital goiana estaria contemplada por amostragem. Ocorre que, pela escassez de professores homens atuantes na Educação Infantil, se buscou ouvir todas as 8 histórias, sendo autorizado por apenas 4 desses professores. Dessa forma, a pesquisa compreende atender às narrativas de todos os possíveis envolvidos no objeto estudado.

1.2 Não se colhem flores; colhem-se histórias

Em qualquer história contada, há personagens que socializam e constroem o enredo. Na pesquisa, buscou-se convidar participantes para ocuparem a figura de personagens dessa história real em nossa educação, compondo o plantio desse jardim em que se analisa o semear. Sendo mais específico, após autorização da Secretaria de Educação de Goiânia, foi possível identificar 4 (quatro) professores (*Narciso, Lírio, Lisianto e Áster*) homens para compartilhar suas narrativas na posição de profissionais que atuam na Educação Infantil, desvelando assim as unidades de sentido presentes nessa atuação.

Na presente pesquisa, o objeto a ser analisado não são as flores, mas sim o degustar olfativo das vivências e experiências por elas compartilhadas em forma de histórias narradas. Como modo de alcançar uma maior compreensão das histórias colhidas, foi realizada uma análise autobiográfica do fato compartilhado, premissa essa possível pela escolha das narrativas como instrumento técnico de recolha de dados. O participante de pesquisa é convidado a narrar a sua história, colocando-se como ator principal dos relatos e colocando o pesquisador como ouvinte e propagador dessas narrativas. Assim, à medida que ouço e compartilho essas narrativas, busco contextualizá-las com os bastidores desses relatos, na tentativa de normalizar a presença do corpo de um homem atuando junto ao corpo de crianças menores de 5 anos.

Diferentemente de outras formas de pesquisa, os conceitos e as unidades de sentido trazidos pela narrativa como instrumento de recolha de dados só surgem após o desvelar das subjetividades relacionadas ao olhar fenomenológico. A escolha dos assuntos, a princípio, como questões de gênero, desafios, benefícios ou qualquer outra linha temática, não se torna possível sem antes se averiguar o que atravessou aqueles corpos e que seja passível de análise e compartilhamento.

Ao mencionar o termo experiências, é necessário compreender seu conceito perante a pesquisa. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 21),

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

Essa interação social é acumulada ao longo do tempo. Assim, a continuidade representa a experiência (re)visitada sempre que contada, demonstrando uma perspectiva do narrador atual de um acontecimento experienciado pelo narrador do passado, de forma que cause reflexos e produções nas características do narrador do futuro.

No pensamento narrativo, a temporalidade é uma questão central. Temos como certo que localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas. Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que acontecer naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 62).

A interação do narrador que perpassa o tempo precisa de um ambiente, assim como de um cenário. O ambiente em que as experiências ocorrem possui grande influência na experiência adquirida pelo sujeito. Assim, essa tridimensionalidade – tempo, espaço e pessoa – possibilita uma investigação narrativa mais assertiva em que o pesquisador lida

[...] com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

O pesquisador narrativo precisa direcionar sua investigação contemplando os aspectos introspectivos (sentimentais), extrospectivos (ambiente) e retro/prospectivos (temporalidade) para então conseguir uma aproximação da captação do que é experienciado pelo narrador. Assim, “Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

O narrador assume o papel de protagonista da história, pois, ao corporificar as experiências, permite ao pesquisador a interpretação daquele entendimento com a finalidade social experienciada. A tomada da consciência autobiográfica das narrativas compartilhadas permite compreender os fatores sociais que resultaram na história contada, bem como refletir analogicamente sobre aquele elemento em demais contextos.

O desvelar das unidades de sentido contidas nas narrativas permite extrair os elementos tridimensionais de personalidade, tempo e espaço. Dessa forma, ao analisar a experiência e os caminhos múltiplos percorridos para a construção das histórias, é possível substituir os elementos desvelados, adaptando-os a outros sujeitos, espaços e esferas temporais. Esse exercício permite se direcionar ao papel instrumental das narrativas com um fator essencial na construção da pesquisa e de sua relevância, ao passo que a recolha das histórias narradas contribui para desvelar as unidades de sentido das vivências e experiências de professores homens em suas atuações.

A consciência autobiográfica é uma maneira de revisitar a experiência e demonstrá-la como algo que pode sofrer alterações. Isso se dá pelo caráter social que a narrativa tem e pela possibilidade de (re)visitar a história. Para que o narrador compartilhe uma história acontecida no passado, ele precisa rememorar-la e, com uma fluidez impensada, acaba por adaptar os fatos para a consciência atual do que narra e do que é narrado. Atravessa-se, então, uma perspectiva temporal da narrativa.

Para exemplificar a análise temporal da narrativa colhida, *Narciso* compartilha o seguinte trecho de suas narrativas:

Quando eu conheci Goiânia, eu estava ainda na fase de adolescente, mas eu não tinha assim a intenção de morar aqui formado, era só morar em Goiânia. Sempre estudei em escola pública. Quando eu fui aprovado na UEG, eu fui homenageado por ter vindo de escola pública. Na época era muito concorrido, então a escola já era desacreditada [d]essa questão do acesso. Foi um curso que eu já gostei logo de início. Eu li um pouco antes para saber o que era Pedagogia e, na opção das escolhas, foi a que eu fiz. Não foi por opção de não ter escolha, foi uma decisão feita.

A história vivenciada por *Narciso* tornou-se uma experiência de vida que o designou a caminhar pelo segmento da educação. Mas a pessoa, o tempo e o espaço narrado não se equiparam ao fato ocorrido. O narrador vivenciou o ocorrido quando adolescente, vivendo no interior goiano em que se encontrava e em uma época com uma visão cultural de recém-chegado à capital. Hoje, já com 40 anos, (re)lembra o fato se encontrando no aconchego e tendo um apartamento próprio, já residindo de forma definitiva em Goiânia/GO, relatado no tempo presente e na forma como aquelas experiências o atingem hoje. O que antes era relevante e preocupante hoje já é visto como algo necessário e que lhe possibilitou desenvolvimento.

Ao pesquisador narrativo, no mo(vi)mento de escuta da história, também é permitida a realização do mesmo papel de substituição das dimensões. O relato acima pode ser

encontrado em meus memoriais, devido ao fato de que narro trechos em que estive na pré-escola e como tais memórias hoje me atravessam. O mesmo ocorre ao se vincular à narrativa de *Lírio*, em que diz:

Desde criança eu já gostava de brincar de dar aula. Essa questão de ser professor já vem desde muito tempo na minha vida. Eu sempre me encantei com a questão de professores que passaram em minha vida e por isso eu pensei nessa área de educação para que eu pudesse ganhar minha vida. Então, fiz o vestibular de Pedagogia na UEG de Silvânia e cheguei aonde cheguei. Graças a Deus, tá fluindo bem.

Todos os trechos das narrativas elencadas demonstram um tempo e um espaço diversos daqueles em que a recolha das narrativas foi realizada. As funções de pesquisador narrativo, participante, ouvinte e intérprete de histórias muitas vezes se confundem. Escutar uma história compartilhada permite a quem escuta vivê-las pelas suas experiências e seus (re)significados. É possível, então, confrontar o passado e o presente, possibilitando novas alternativas para vivências e experiências futuras.

Com a recolha de dados pela narrativa, é possível ao pesquisador a aproximação entre a subjetividade dos participantes e as subjetividades que emergem das histórias por eles narradas. Tem-se nas narrativas uma re/des/construção das experiências do participante consideradas em espaço social, temporal e em determinado ambiente, de forma a possibilitar o surgimento de sentimentos vinculados àquelas experiências. Por se tratar de uma análise subjetiva desses dados obtidos (narrativas), a aproximação com a Fenomenologia se apresenta como melhor método científico para se obter resultados satisfatórios para os presentes estudos.

1.3 A abordagem: a definição dos traçados do caminhar na pesquisa

Definido e demonstrado o método, é importante escolher e conceituar a abordagem realizada na pesquisa, de maneira que ela se apresenta com a abordagem qualitativa. No que diz respeito à referida abordagem, Moreira (2002) pondera que a abordagem qualitativa dispõe de informações coletadas pelo pesquisador e que não são expressas por números, tendo estes um papel menor na análise. Para o autor, a abordagem qualitativa tem seu foco no ser humano enquanto agente transformador, e sua visão de mundo é o material a ser analisado, de modo que o método fenomenológico tem uma particular forma para a condução da pesquisa. Para Flick (2009, p. 33), por sua vez, “Na pesquisa hermenêutica ou fenomenológica, em especial, dificilmente encontra-se qualquer necessidade de vínculo com a pesquisa quantitativa e suas abordagens.”

Definida, então, a abordagem, passa-se a classificar a pesquisa quanto aos seus objetivos. Ao trabalhar as vivências e experiências, com escuta sensível de fragmentos da memória dispostos por um participante em um ambiente e um tempo específicos, o caminho busca aproximar-se da fenomenologia e, qualitativamente, analisar a subjetividade contida nas histórias narradas.

Segundo Gil (2002), pela necessidade de consideração de variáveis subjetivas acerca do objeto pesquisado, os objetivos exploratórios apresentam-se mais compatíveis com a pesquisa, uma vez que se busca proporcionar uma maior familiaridade com o problema e desenvolver o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições. Assim, a pesquisa exploratória envolve, nas palavras de Gil (2002, p. 41), “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Uma vez que pesquisar as vivências e experiências do professor homem na Educação Infantil é um tema pouco explorado, torna-se difícil a formulação de hipóteses precisas no atual momento. Assim, foi exigida uma ampla revisão bibliográfica com a apresentação de um produto final inacabado, porém mais passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008).

Agora que a pesquisa se encontra envolta nos conceitos metodológicos traçados, é pertinente apresentar a conscientização sobre os procedimentos ligados à pesquisa. Dessa maneira, o caminho metodológico se alicerçou em algumas etapas que auxiliaram no alcance do objeto pretendido da pesquisa, caminhos esses compartilhados a seguir.

1.4 Traça-se um caminho. Um caminhar

Toda a pesquisa envolve procedimentos ligados ao levantamento bibliográfico, que permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Com a pesquisa bibliográfica, permite-se a compreensão mais aprofundada do problema por meio da leitura e do fichamento de obras que o discutem, na forma de teses, dissertações, artigos, livros etc., preferencialmente de livre acesso em portais na internet, a exemplo do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Academy*, e que tenham ligação que atravesse o tema proposto.

Em sua segunda etapa, a pesquisa consistiu no registro da investigação junto ao CEP com aprovação do referido órgão em parecer substanciado de nº 4.989.123, para posterior levantamento do material empírico, uma vez que aborda o estudo do elemento humano e que seu estudo deve ser baseado na seleção dos participantes da pesquisa que atendam a critérios

de inclusão e exclusão, voltados ao local de atuação docente nas unidades de Educação Infantil da cidade de Goiânia/GO.

Após a seleção do recorte espacial e dos participantes da pesquisa, houve o contato direto com os docentes para escolha de narrativas sobre experiências e vivências deles na atuação na primeira fase da Educação Básica. Para tanto, o instrumento de recolha consistiu na entrevista narrativa, baseada em uma entrevista não estruturada, em que “o pesquisador supõe ou nada conhece das vivências que serão relatadas, podendo questionar coisas que não estejam previamente programadas” (MOREIRA, 2002, p. 55), a fim de cobrir lacunas que não surgissem naturalmente na pesquisa. Dessa forma, a pesquisa atravessou duas inferências abertas, vinculadas ao tema pesquisado, a saber: (i) apresente-se narrando um pouco de sua vida social-cultural e formativa e (ii) conte suas vivências e experiências na sua atuação como docente da Educação Infantil, apresentando fatos marcantes e relevantes para você.

O uso da narrativa como instrumento de recolha de dados visou suprir possíveis lacunas que o emprego de um questionário ou entrevista poderia vir a provocar, complementando os materiais elencados na pesquisa bibliográfica. A linguagem, obviamente, terá de ser adequada aos contextos de cada participante/colaborador investigado.

O tratamento dos dados (narrativas) se deu a partir das bases da Fenomenologia Hermenêutica, que, na visão de Moreira (2002, p. 75), “constitui grande corrente metodológica na pesquisa empírica”, sendo então utilizada para análise dos dados colhidos da pesquisa narrativa. Por fim, a pesquisa consistiu na utilização dos resultados da fase anterior, ancorada na reflexão teórico-conceitual, com a construção de um quadro de unidades de sentido que emergiram dessas narrativas e, conseqüentemente, permitiram a contribuição para apresentar possíveis respostas ao problema de pesquisa.

Assim, compreendido o instrumento de recolha dos dados, passa-se a explicar quem são os quatro participantes desta pesquisa. Ao iniciar as gravações das narrativas, foi apresentada a primeira inferência em que se solicitou que se apresentassem narrando sua vida sociocultural e formativa. Desses relatos, surgiu uma diversidade de informações, não alinhadas, que emergiram da importância dada por cada participante àquele dado.

As transcrições, apresentadas em todo o texto para afirmar as subjetividades das narrativas, passaram por uma revisão gramatical com a revisão de vícios de linguagem, mas sem que perdessem os signos/sinais contidos nos relatos dos participantes, ao passo que sua íntegra permanecerá disposta nos apêndices desta pesquisa.

Quadro 1 – Narrativas autobiográficas dos participantes – recorte

LÍRIO	<i>[...] meu nome é Lírio. Eu sou nascido no interior e também fiz Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás.</i>
NARCISO	<i>Eu sou Narciso. Sou formado em Pedagogia, tenho pós-graduação. Sou do interior do estado de Goiás. Eu me mudei para Goiânia após me formar. Preferi me formar no interior por situação econômica e o acesso e preferi ficar por lá.</i>
ÁSTER	<i>Meu nome é Áster. Sou natural de Goiânia. Sou filho de pai e mãe semianalfabetos, não têm, assim, uma formação completa. Minha mãe fez o quarto ano do Ensino Fundamental. Meu pai o segundo ano do Ensino Fundamental. E educação pra gente sempre foi aquela questão: vamos lá e vamos fazer. Sempre fui aluno de escola pública. Tive família muito humilde, com muita dificuldade pra estudar. [...] Eu fiz especialização em Educação Infantil. Fiz letramento e alfabetização, mas fiz em Educação Infantil. Então, é um ambiente que eu me sinto confortável. É um ambiente que eu me sinto tranquilo.</i>

Fonte: Ferreira (2022).

Ao analisar a descrição contida nos recortes acima, percebe-se a ausência de relatos de *Lisianto*. Por se tratar de uma análise fenomenológica dos dados colhidos, tudo que será analisado emergiu das narrativas ouvidas. Assim, ao utilizar a narrativa como um instrumento de recolha que permitisse aos participantes o compartilhamento das vivências e experiências de forma subjetiva, esse participante não compartilhou nenhuma informação pessoal que permitisse a emersão do seu perfil social.

O percurso para colheita das narrativas como dados empíricos foi adequado a cada um dos participantes no formato escolhido por eles. *Lisianto*, o primeiro participante a aderir à pesquisa, escolheu um ambiente público em que houvesse maior liberdade e se sentisse mais liberto. Em uma lanchonete de um supermercado, foi escolhido um local menos barulhento e, assim, realizada a recolha dos dados. *Narciso*, o segundo deles, já solicitou que fosse na residência do pesquisador, pois acreditava ser um local mais calmo e que facilitaria o diálogo. *Lírio*, por sua vez, solicitou que a gravação fosse em sua casa, também pelo motivo de ser um ambiente calmo e propício ao diálogo e que se sentisse à vontade. *Áster*, a última narrativa colhida, também solicitou que as gravações fossem realizadas em sua casa por se sentir mais à vontade, ocasião em que a recolha de dados foi realizada no hall do prédio em que reside.

A escolha do ambiente em que os relatos seriam colhidos é de extrema importância devido ao caráter para que as narrativas sejam colhidas com maior pureza de informações

possível. Digo pureza por compreender que o ambiente, as pessoas e o tempo são elementos que interferem diretamente no que é lembrado e na forma como é compartilhada a narrativa.

Ao exemplo de *Lisianto*, ele iniciou sua narrativa informando que havia passado por um dia atípico em sua rotina. Sugeri que alternássemos o dia da coleta dos dados, mas o participante pediu que permanecesse naquele dia, momento em que a gravação foi iniciada informando que tudo o que ele falasse era relevante, mesmo que um caso atípico de sua rotina.

As narrativas que *Lisianto* compartilhou naquele momento são subjetividades emergidas do seu estado emocional daquele dia. Podemos inferir que, se as narrativas fossem colhidas em outro dia e ambiente, *Lisianto* provavelmente compartilharia vivências e experiências outras e, por mais que fossem nas mesmas narrativas, estas dificilmente seriam dispostas da mesma forma. O caráter pessoal, ambiental e temporal da fenomenologia interfere diretamente nas narrativas compartilhadas.

Assim, familiarizados com os participantes e como estes se dispuseram em suas narrativas, passa-se a compreender o fenômeno que emerge das subjetividades compartilhadas e o impacto delas no objeto.

1.5 Cada flor tem seu tempo de florescer: uma análise fenomenológica da pesquisa

Ao se pensar nas narrativas como forma de compartilhar uma vivência e experiência em que ocorreu uma interação do participante com o ambiente, foi possível trazer a concepção de que o sujeito é o foco da pesquisa. Essa é uma afirmativa real. Todos os elementos trazidos na análise da pesquisa resultam na importância do sujeito como transformador do meio e, atravessando suas experiências, passam a motivar tal transformação.

O aroma de cada flor é único, e, dessa forma, suas vivências e experiências passam a compor um dos fatores humanos ligados ao inacabado; algo que ainda está em desenvolvimento. Mesmo um relato do passado não pode ser dado como pronto e finalizado. Isso posto, compreende-se que a (re)visita a determinada experiência tem reflexos diversos em um contexto atual, podendo acreditar que uma mesma história não será fielmente reproduzida em diversos relatos.

Buscou-se, portanto, uma aproximação com a fenomenologia em auxílio à compreensão desse sujeito complexo que compartilha suas experiências com o mundo. Ao pensar a aproximação da fenomenologia como um método, faz-se necessário compreender o seu inacabamento na aceitação de que o ser humano está em constante transformação. A

interação entre homem e ambiente não encontra um fim, de forma que o tempo, como terceiro fator, traz a concepção de que essas relações são sempre renovadas e (trans)formadas.

Merleau-Ponty (1999, p. 20) apresenta o entendimento de que o “inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão”. A etimologia da palavra Fenomenologia já nos apresenta um conceito desse método de que busco me aproximar. “*Fenomeno*” vem do grego Fenômeno, que consiste em tudo aquilo que vemos e vivemos; “*logos/logia*” é o estudo para se alcançar o motivo e a razão.

Ao pensar na função do pesquisador que se aproxima da fenomenologia, compreende-se o papel desse método na análise dos dados. Isso porque, ao pensar na experiência compartilhada, ela é visualizada como inédita, pois o mesmo corpo narra uma situação vivenciada em outro tempo e em outro ambiente. Considerando as situações que os relatos passam sobre um corpo e um espaço e tempo diversos da história revisitada, esta carrega elementos compartilhados de forma original e inédita.

Ao definir a aproximação da fenomenologia como método a ser percorrido, é importante compreender que essa atitude fenomenológica não possui percursos limitados, podendo seus trajetos serem segmentados. A fenomenologia consiste, então, em uma observação do objeto, do ambiente e do tempo analisados, porém focada no sujeito desse objeto.

Dessa forma, não há como afirmar que o presente trabalho atendeu aos métodos puramente fenomenológicos, e sim que o presente pesquisador realizou uma aproximação com esse método, pois, ao analisar o sujeito no ambiente e no tempo (objeto), as narrativas dos participantes se entrecruzam com as vivências e experiências do pesquisador, influenciando as análises por ele realizadas. Assim, o caráter fenomenológico perde a pureza de sua essência em que se analisam apenas os três elementos citados (objeto, ambiente e tempo), considerando, por vezes, as experiências do pesquisador sobre as narrativas compartilhadas.

Platão (1987) apresenta a ideia da separação do mundo em mundo das ideias, das essências, e mundo dos sentidos, dos fenômenos. As ideias, para Platão, estariam ligadas às coisas prontas e acabadas, com sentido perfeito e adequado das formas de compor o mundo sensível. O filósofo grego compreende o mundo ideal primado na razão, sendo grande influenciador de Descartes nos séculos XVI e XVII ao conceituar o movimento racionalista.

Em busca na história da filosofia, é comum encontrar a primazia da razão em detrimento das experiências como se apresentam (fenômeno), como nos pensamentos de

Santo Agostinho (354-430), Tomás de Aquino (1225-1274), John Locke (1632-1704), Thomas Hobbes (1588-1679) e vários outros. Apenas no começo do século XX é que a fenomenologia, em Esmund Husserl (2006), propõe questionar essa primazia da razão, propondo um estudo mais voltado à teoria do conhecimento (estudo das coisas), focado no estudo dos fenômenos, e não apenas nos *nomenos* (objeto sem a presença dos sentidos). Assim, os estudos possibilitaram compreender os fenômenos que se apresentam em sua real essência junto ao ambiente e ao tempo em que se dão.

Ao compreender a consciência individual como algo intencional, na visão de Jean-Paul Sartre (1968), é possível inferir que há sempre uma intencionalidade em como o fenômeno é aprendido e apreendido. A aproximação com o método passa a ser utilizada, então, para uma compreensão da essência humana, quebrando estereótipos e preconceitos historicamente formulados pela filosofia sobre um papel secundário desse fenômeno.

Este estudo opta por usufruir primeiro dos fenômenos, e não das ideias. De como o docente homem produz experiências em sua atuação na Educação Infantil, e não apenas de conceitos isolados de gênero e fases da educação. O mundo expressado, concreto, conceitualizado (real) não é um reflexo do mundo ideal (idealizado). Posto isso, é preciso buscar no mundo concreto as motivações para que, somente assim, se possa aproximar de uma análise fenomenológica do objeto.

Merleau-Ponty (1999), ao apresentar uma concepção de método fenomenológico, afirma que, quer se trate do empirismo ou idealismo, isto é, quer se afirme o sujeito como constituído pelo mundo ou o mundo como constituído pelo sujeito, a concepção clássica de mundo é a mesma, ou seja, um mundo constituído por relações objetivas.

Partia-se de um mundo em si que agia sobre nossos olhos para fazer-se ver por nós, tem-se agora uma consciência ou um pensamento do mundo, mas a própria natureza deste mundo não mudou: ele é sempre definido pela exterioridade absoluta das partes e apenas duplicado em toda a sua extensão 105Antonio Balbino Marçal Lima por um pensamento que o constrói. Passa-se de uma objetividade absoluta a uma subjetividade absoluta, mas esta segunda idéia vale exatamente tanto quanto a primeira e só se sustenta contra ela, quer dizer, por ela (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 69).

Em diálogo com Bakewell (2017), é compreendido o caráter fenomenológico de uma análise de objeto através de uma analogia realizada pela autora. Ao pensar no café com um olhar científico, é possível a análise de todos os seus procedimentos de produção, tipos de grãos e as diversas formas de preparo. Porém, todo o caráter científico do café jamais poderá se refletir em como o café afeta o íntimo de cada um. O ambiente e o sujeito interferem na

análise da experiência. O mesmo café tomado não será apreciado da mesma forma por dois indivíduos.

Quando se pensa em um acontecimento, é possível se ater apenas à parte científica do referido acontecimento. Um professor homem, atuando na Educação Infantil, é um acontecimento. Desse fator, podemos extrair diversos outros fenômenos que se buscou desvelar com a pesquisa. Assim, a aproximação ao método fenomenológico busca compreender um fenômeno analisado e como este é compreendido pela consciência humana e como se apresenta em ambientes e tempos diversos.

A aproximação com o método fenomenológico, então, busca uma explicação da realidade atual nas experiências anteriormente vivenciadas e compartilhadas. O objeto passa a ser a experiência do participante que, nesta pesquisa, visou compreender como eles experimentam o convívio de ser um corpo de homem na Educação Infantil. Ao se aproximar da fenomenologia, a pesquisa não buscou dizer qual o papel do professor homem na Educação Infantil, e sim como essa presença afetou os participantes no ambiente e no tempo narrados, ou seja, quais subjetividades emergiram dessas narrativas.

Ao estudar a atuação do professor homem na Educação Infantil, foram colocadas, sempre que possível, as narrativas dos participantes junto às do pesquisador, na tentativa de quebrar a ideia de que as experiências compartilhadas se restringem a fatos isolados. Dessa forma, compreende-se que o alcance da fenomenologia pura é algo distante desta pesquisa, uma vez que o pesquisador acaba por ser inserido nas narrativas, em que as histórias dos participantes atravessam a do pesquisador. Fala-se, portanto, em uma aproximação ao método fenomenológico.

Por fim, entende-se que a pesquisa buscou se aproximar do método fenomenológico, em que tal método, para Moreira (2002, p. 108), “enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela”.

Ao serem convidados a compartilharem suas narrativas, os participantes possibilitaram a inserção da pesquisa em suas vivências e ressignificá-las em experiências, quer seja pelos relatos compartilhados, quer seja pela possibilidade de entrecruzamento entre vivências e experiências outras. O docente homem atuante na Educação Infantil é apresentado como objeto de estudo, ao passo que suas vivências e experiências são dados que possibilitam compreender o objeto e a forma como se reconhecem no mundo. Diversas são as possibilidades de entrecruzamento das narrativas com corpos outros que adentram e atravessam a pesquisa.

A exemplo das narrativas de *Áster* em que ele relata o sonho de atuar na área do Direito como sua primeira graduação; tal narrativa me tocou profundamente ao realizar uma escuta sensível, momento em que a narrativa dele se entrecruzou com a minha, no papel de pesquisa, pois Direito foi minha primeira graduação.

Eu entrei num cursinho com ele e fiz 6 meses de cursinho. O curso que eu escolhi foi o de Pedagogia. Não era o curso dos meus sonhos, não mintu. Na verdade, eu queria fazer ou História, licenciatura em História, ou Direito.

Em *Lisianto*, por mais que não seja uma narrativa diretamente ligada à educação e ao objeto de estudo, há outro relato que se entrecruzou com o meu, no papel de pesquisador, e que me rememorou experiências difíceis da época da minha formação.

No período da faculdade, foram 12 [assaltos], o que mais impactou foi que mais ou menos na metade do curso, quarto ou quinto período, a pessoa veio para me assaltar, só que estava sob efeito de drogas, alucinado. Ele achou que eu estava com alguém, que alguém ia pegar ele, e começou a me tomar de refém. [...] E aí começaram a me bater, espancar, agredir bastante, uma tortura. Teve um dado momento, com uma faca, que cortaram um pedaço do cabelo, me forçaram a comer. Com a faca começaram a escrever coisas no meu rosto, tudo muito violento, até que me liberou.

Certo de que em proporções distintas, também experienciei em minha fase universitária um fato parecido em que a violência das ruas me fez repensar trajetórias que gostaria (ou não) de trilhar. Ao retornar da faculdade, fui assaltado e tive o maxilar deslocado por agressões de meliantes. Por compartilhar o papel de objeto da pesquisa, não me relacionar com as narrativas colhidas é um papel de difícil execução que não me aventuro a cumprir. Reafirmo assim a tentativa de aproximação ao método fenomenológico, pois não o atenderei de forma plena e pura e constantemente me colocarei no lugar dos participantes e suas narrativas, que, de alguma forma, serão ressignificadas junto às minhas, permitindo-me mo(vi)mentos de (trans)formação.

Expostos os caminhos percorridos na pesquisa, bem como a aproximação ao método e tendo os demais termos relevantes devidamente conceituados, passa-se a apresentar os traços históricos da educação pertinentes à pesquisa por entender que, através do passado, se compreende o presente e se prepara para o futuro. Assim, possibilita-se também a compreensão de quais saberes foram construídos com o passar do tempo e quais desses saberes são identificados na atuação do professor homem na Educação Infantil.

2 TORNAR-SE PROFESSOR: FORMAÇÃO E CHEGADA AO JARDIM

*O professor é uma pessoa; e uma parte importante
da pessoa é o professor!
(Jennifer Nias)*

Ao optar pela metáfora da Educação Infantil relacionada ao jardim, as flores são identificadas como os participantes, e suas vivências e experiências são os aromas que apresento neste capítulo após a recolha. Para tanto, é importante compreender todo o traço histórico do campo de estudo que se pretende adentrar: a Educação Infantil. Tal traçado histórico, juntamente com o agrupamento de conceitos relevantes ao estudo, auxilia na compreensão do que se entende atualmente como função educativa da Educação Infantil.

Com a construção histórica da educação, caminhando também pela etapa da formulação da Educação Infantil no Brasil, compreendem-se os saberes encontrados na atividade docente e, correlacionando trechos das narrativas dos participantes, é possível a verificação da relevância das vivências e experiências para a prática docente.

Nesta seção serão apresentadas as percepções históricas da Educação Infantil que resultam na compreensão do cunho pedagógico nessa etapa educacional, sendo um convite para a reflexão sobre a potência (ou não) desse caráter assistencialista ainda existente na primeira fase da Educação Básica. A compreensão do que é tornar-se professor é seguida da análise das ideias sexistas presentes na atuação do professor homem na Educação Infantil, rompendo com a ideia de um perfil feminino para uma docência ideal, em que se apresentou a relevância da subjetividade presente nas vivências e experiências como fator relevante para a prática docente.

2.1 Todo jardim tem sua história: a trajetória da Educação Infantil

Na concepção de Kuhlmann Jr. (2001), para compreender a sociologia da educação é necessário ir além das origens sociais da criança, devendo atravessar as compreensões do fenômeno histórico da escolarização das crianças pequenas. Para Pereira (2016), a descoberta da infância se dá no século XIII e tem sua evolução evidenciada desde então, chegando ao final do século XVI e início do século XVII, em que as crianças pequenas passam a ser vistas como indivíduos com corpos, hábitos e falas a serem desenvolvidos.

A partir desse período, a escola passa a ser vista como o local de preparo e educação dessa criança, local em que a criança era afastada dos adultos e só retornava após estar

preparada para a vida em sociedade. Essa fase, para Ariès (1986), é denominada escolarização. Dessa forma, Kuhlmann Jr. (2001, p. 15) assinala que “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares”, entre outros.

Para Rousseau (2004), a ideia de educação se inicia na presença da ama como primeira profissional apta à educação da criança. Nesse contexto histórico, ainda em Kuhlmann Jr. (2001), o autor apresenta seis modos históricos – pela ótica mundial – da visão da infância, quais sejam, o infanticídio (século IV); o abandono (século IV a XIII); a ambivalência (século XIV ao XVII); a instrução (século XVIII); a socialização (século XIX e meados de XX) e o apoio/amparo (século XX). O que se compreende com tais informações é que o estágio educacional, de que se goza na atualidade, experienciou diversos estágios de des/re/conhecimento da (des)importância da educação para o desenvolvimento da criança.

Ao tentar conceituar infância, buscou-se primeiro em Ariès (1986) a concepção medieval do termo como sendo aqueles não falantes (*enfants*), em que aquela fase da vida não era motivo de estudo e sequer de preocupação. Cambi (1999) complementa essa concepção aplicando às crianças, na Idade Média, um papel social irrelevante,

[...] mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como “pequenos homens, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social”. Até os seus brinquedos são os mesmos dos adultos e só com a Época Moderna é que se irá delineando uma separação (CAMBI, 1999, p. 176).

Encontram-se conceitos sobre infância também no ordenamento legal brasileiro. A CF/88 não se limitou a conceituar os termos criança e infância, mas determinou a proteção delas em seu artigo 6º

Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à **infância**, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, grifos meus).

Na Lei 8.069/1990, em que se promulgou o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA, por sua vez, percebe-se o conceito de criança, em seu artigo 2º, como “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990).

O ordenamento jurídico que se correlaciona à educação passa por uma linha temporal de construção de conceitos e proteções da criança. Ao trazer primeiramente a CF/88 com a proteção de direitos da criança e o ECA com a conceituação da criança, muitos movimentos

políticos e sociais foram se reforçando e reformulando o que se entende por educação, tendo como principal marco para a educação a promulgação da LDBEN de 1996 com a definição da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, rompendo teorias puramente assistencialistas dessa etapa.

Conceituados os termos, passo a apresentar os estudos ontológicos e históricos da Educação Infantil. A educação sempre esteve presente na formação do ser humano, porém, para Nóvoa (1995), a educação só passa a ser sistematizada quando desenvolve uma formação ligada ao ser docente, o que só se deu na segunda metade do século XVIII com questionamentos quanto ao perfil do/a professor/a ideal como sendo mais técnico, o mais religioso, o mais leigo, o que preza pelo coletivo, ou pelo individualismo. Tais dúvidas não foram sanadas de imediato, e, com essas indagações, a formação docente foi ganhando espaço nas discussões. Ainda na segunda metade do século XVIII, houve a substituição da instituição que controlava a educação, passando da Igreja Católica para o Estado, com a ressalva de que muitas normas, valores e conteúdos pedagógicos permaneceram inalterados. Tal fenômeno, para Nóvoa (1995), foi denominado estatização do ensino.

Estipulou-se, então, a necessidade de obtenção de uma licença/autorização, concedida pelo Estado, para que o/a indivíduo fosse analisado sob a ótica de algumas condições, tais como habilidades, idade, comportamento moral, entre outros, e, assim, adquirisse um suporte legal ao exercício da atividade docente que lhe concedesse o direito de intervenção na área de atuação (NÓVOA, 1995). A criação da licença permitiu que fosse padronizado um perfil que determinasse o esperado de um corpo docente, perfil esse que vem sofrendo alterações no decorrer do tempo, porém de forma ainda estipulada pelo Estado.

Segundo Saviani (2009), surgiu na França, no final do século XVIII, um educandário específico para a formação de professores primários, as Escolas Normais. Espelhados nesse modelo educacional francês, o Império do Brasil e os estados nacionais realizaram a criação das Escolas Normais⁶ brasileiras apenas no século XIX, voltadas à formação docente.

O contexto social da segunda metade do século XVIII passa a criar uma ambiguidade do perfil docente como aquele ser indefinido que não faz parte da burguesia, mas também não é do povo, mas que deve manter relações com todos os grupos sociais sem que privilegie

⁶ As Escolas Normais foram instaladas no Brasil em 1823, com a missão de formar professores para o Ensino Primário. Para Nóvoa (2022), as Escolas Normais consistiram num grande projeto de normalização da educação e seus espaços, tempos, currículo, avaliação, professoras/es e educandas/os. Essa “instituição especializada de formação de professores [...] nasce e se reforça o corpo profissional que, ao serviço do Estado, promove a educação popular” (NÓVOA, 2022, p. 57).

qualquer um deles. Essa complexidade do perfil se acentua com a feminilização e, conseqüentemente, feminização do professorado, o que, para Nóvoa (1995), se trata de um fenômeno que introduz um dilema de gênero na atuação docente.

Na visão de Nóvoa (1995), a instrução foi encarada como sinônimo de superioridade social, mas era apenas uma interpretação com o intuito de promover o valor da educação. Dessa forma, devido à expansão escolar acentuada pela pressão de uma procura social, o século XIX é marcado por movimentações associativas docentes que buscam a valorização do trabalho profissional e que, já no início do século XX, contribui para a indissociação do prestígio dos professores procedentes de tais ações. Desse modo, o Estado, a Igreja, a comunidade escolar, por exemplo, são componentes que atuam na definição do perfil docente, movido pelos anseios sociais e, conseqüentemente, refletem tais questões na formação docente (NÓVOA, 1995).

Dessas questões sociais emerge a necessidade de ampliação da atuação docente, de forma a atender a novos anseios sociais, como o cuidado com educandas/os na primeira infância. A criança passa a ser, então, objeto de estudos. Enquanto, ainda na Idade Média, a criança era vista apenas como um ser falante, esse perfil sofre diversas alterações no decorrer dos séculos.

No Brasil, a Educação Infantil se originou do caráter social da educação. Para Libâneo (2016, p. 38),

[...] os dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional.

Kuhlmann Jr. (2001) apresenta a teoria do dom na educação, disposta pelo teórico Johann Heinrich Pestalozzi, que diz que todo conhecimento se fundamentava na intuição sensível do indivíduo consciente do que estava ao seu redor. Uma educação pautada nos sentidos. Assim, Pestalozzi compreendia o dom como essa força natural que conduzia a ação de educar, primordial para a carreira docente. Essa teoria se contrapõe aos estudos de Tardif (2014), em que se faz necessária a definição de saberes necessários para a execução da prática docente.

Inicialmente, a educação foi pensada para um grupo elitista para desenvolver as crianças no lugar de guarda e desenvolvimento delas para seu preparo para a vida adulta. As instituições infantis sempre fizeram parte desses grupos de ensino, embora também fossem

dedicadas a uma parte de grupos sociais e tivessem essa relação com a educação social através de políticas assistencialistas (KUHLMANN JR., 2001).

Veiga (2002) nos convida a refletir sobre o papel econômico da escola e sua função de dispositivo de escolarização, em que é configurada como “estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder” (VEIGA, 2002, p. 91). Nesse entendimento, os saberes pedagógicos definidos no currículo, tanto social quanto de conteúdo, passam a definir a posição social que o educando ocupará ao associar (ou não) os referidos saberes.

Saviani (2007) compreende a Revolução Industrial como relevante para mudanças no processo educacional. Ao passo que é uma característica da máquina viabilizar a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

A escolarização, ao criar uma universalidade de conhecimentos e práticas, levou as relações entre grupos sociais a uma nova dinâmica, o que permitiu um novo entendimento das relações entre as pessoas e o mundo e a promoção de um novo padrão de comportamento econômico e social. Tendo em vista o encontro da função econômica na educação das crianças, tanto o artigo 205 da CF/88 quanto o artigo 2º da LDBEN de 1996 trazem o preparo para o trabalho como uma das finalidades da educação⁷. Esses dois artigos, portanto, exemplificam a função econômica da educação, em que esta, nos termos legais, deve preparar as crianças para o exercício de suas profissões.

⁷ Ambos os artigos citados trazem ao final de seu teor uma das finalidades da educação como sendo o “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, 1996).

Essa visão demonstra a ideia de trabalhador do futuro, fomentando a estimulação do empreendedorismo e o espírito empreendedor já na primeira infância para que as crianças possam desenvolver suas habilidades e competências e se tornarem produtivas e bem-sucedidas no futuro. Ao mencionar o padrão universal de políticas educativas, Leher (1998, p. 9) ensina que

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.

Nesse entendimento, Libâneo (2016) compreende que toda intervenção moral e econômica na educação é realizada de modo intencional, idealizada como forma de atender aos anseios da globalização de contenção da pobreza, reduzindo erroneamente a escola a “atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Tal fator é exemplificado ao citar as criações de instituições de ensino voltadas a uma proposta de uma educação social com políticas assistencialistas. Em 1899, ocorre o marco da criação de institutos pré-escolares no Brasil, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, bem como a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, ambas na cidade do Rio de Janeiro/RJ, essa última criada para filhos de operários da época.

Parte desse assistencialismo também é verificado quando analisadas as recomendações dessas criações de creches pelas indústrias, com a finalidade de atender ao quadro da criação e regulamentação da criação particularmente do trabalho feminino. Na indústria, como as mulheres começaram a adquirir espaços na produção após a Revolução Industrial, as primeiras creches começaram a ocorrer dentro da indústria, unicamente para atender a essa questão assistencialista.

Segundo Pereira (2016), a creche tornou-se uma exigência política, fruto de movimentos feministas, como meio de oportunizar uma melhoria na produtividade das mulheres, pois isso permitia que elas trabalhassem com mais tranquilidade, livres de preocupações com as crianças.

A educação comporta, assim, uma dualidade percebida tanto pelo desenvolvimento educativo quanto pela questão assistencialista. Essa mesma dualidade nas funções da escola que tanto exponho em meus estudos é necessária para se compreender a visão atual da escola.

Um ambiente antes visto como propício à formação e ao preparo do ser humano para a sociedade agora objetiva-se como substituição da responsabilidade de mãe na criação da infância pequena, uma vez que unicamente a ela cabia tais cuidados. Essa dualidade – educação e assistencialismo – nas funções da escola acaba por configurar-se como um “mal necessário”: precisou-se definir a Educação Infantil como um ambiente também de cuidado por não ter outro propício para tal função, mesmo compreendendo não ser aquele o melhor ambiente para desenvolvimento do ser para a sociedade pela percepção social que se tinha no século XIX.

Nesse sentido, começou-se a atribuir as funções da educação na primeira infância à mulher por esta ser a detentora do dom e do afeto, ambos necessários para a – até então – educação de qualidade. Inserindo a mulher na educação, o homem poderia continuar a exercer as atividades que se relacionavam ao poder, cabendo a ela as funções relacionadas ao afeto materno e ao desenvolvimento da educação da criança, transmitindo o que ocorria na educação doméstica.

Toda essa teoria era baseada nos ensinamentos de Rousseau (2004) em que se priorizava transformação e aproveitamento das orientações familiares, enfatizando o papel da mãe como primeira educadora, juntamente à estruturação da ama, a mulher responsável pela criação e pelos cuidados da criança. As propostas pedagógicas inicialmente voltavam-se mais a essa confrontação da educação na instituição familiar, trazendo agora para uma instituição fora das paredes dos lares, porém ainda mantendo os laços maternos e afetivos como forma de cativar e educar.

Ao trazer os ensinamentos de Ariès (1986), contata-se que os projetos educacionais se iniciaram com os direcionamentos de formação docente pautados nas qualidades femininas como prática ideal para a fase educacional da primeira infância. Assim,

Ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras [...] conclamava as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternas no contexto público de uma instituição – ao que chamou de *maternidade espiritual*, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão. (KUHLMANN JR., 2001, p. 114).

Ao ver a possibilidade de se inserir no mercado, à mulher é possibilitado o reconhecimento como educadora por obediência, uma vez que todas as funções domésticas ligadas à criança eram desempenhadas por mulheres. Inserindo-se na educação, o papel da mulher é reforçado por sua ocupação desse espaço social de reconhecimento. As mulheres passam a ter uma visibilidade pública em uma área de extrema importância; ocupar esse local ratificava seu papel como criadora/educadora, concretizando essa passagem do âmbito particular/familiar para o âmbito público/escolar. Logo, “O fato de os jardins-de-infância estarem presentes no programa republicano de educação é, sem dúvida, a passagem da mulher e do seu trabalho do âmbito privado para o público” (KUHLMANN JR., 2001, p. 114).

Mas há de se ter muita cautela na afirmação de que a ocupação dos espaços educacionais foi algo fruto de reconhecimento da mulher e de seu papel. É uma análise sensível em que se identifica uma masculinidade que não reconheceu, no papel de educador infantil, o poder necessário para a ascensão social, e, por se tratar de critérios afetivos já anteriormente analisados, a mulher passou a ocupar esse espaço que o homem não quis.

Se avançarmos na análise da linha temporal da educação do Brasil, é encontrada ainda hoje uma problematização em questões de gênero na educação quanto às funções materna e paterna junto à criança, estando a figura da mulher ainda relacionada à função de cuidadora e educadora, e o homem como provedor. Essa questão é reforçada por minhas experiências na atuação no chão da escola, em que são realizadas reuniões periódicas com as famílias das/os educandas/os e, de uma amostragem de 28 famílias que atendo, apenas 3 pais – homens – compareceram para compartilhar relatos da criança no âmbito familiar.

Como relatado nos memoriais, o papel materno em minha educação foi sempre bem presente. Minha mãe é quem se responsabilizava pelas tarefas educacionais. As narrativas levam em conta o ambiente em que as vivências e experiências ocorreram e ocorrem. Nos relatos de *Áster*, em todos os momentos em que relata vivências e experiências com as famílias em visitas à escola, é encontrado o papel das mães de seus alunos como interventoras da função educacional das/os filhas/os. Infere-se, portanto, que, mesmo com toda a trajetória histórica da sociedade, a mulher ainda ocupa quase que exclusivamente a função do educar ou, ao menos, mediar essa educação no âmbito familiar.

Em uma análise da nomenclatura adotada para as instituições de ensino da Educação Infantil, em meados dos anos 1970, foram designados ambientes como pré-escolas com o objetivo voltado a cuidar e entreter, com pouco ou nenhum foco no educar. Assim que houve a vinculação das pré-escolas aos órgãos educacionais, perdeu-se muito esse valor educacional, transferindo para essas instituições um papel assistencialista pela sua íntima relação com os

serviços sociais. Com a intenção de isolar as crianças de situações que pudessem “contaminá-las” (KUHLMANN JR., 2001), as escolas assumem o papel assistencialista, por exemplo, com a inserção de projetos sociais no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2001, p. 182) pontua o caráter assistencialista da escola:

As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostraram explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação.

Como forma de compreender os significados históricos trazidos em todo o processo do reconhecimento da Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica, foi relatada toda uma evolução feita desde os primórdios da educação em que esta era somente um preparo do homem em miniatura para a sociedade, passando a ser um local de guarda da criança, seguido de uma questão assistencialista de guarda e entretenimento da criança para que a mulher pudesse ser inserida no mercado de trabalho.

Diversos estudiosos da psiquê infantil passam então a inserir as questões de que a criança era um ser passível de desenvolvimento, a exemplo de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Ao reconhecer que o desenvolvimento humano tem o seu início na infância, diversas foram as políticas públicas que buscaram alterar a imagem de uma fase apenas do cuidar. Essas políticas públicas resultaram em legislações, a exemplo da CF/88, do ECA e da LDBEN de 1996, percebendo, assim, a importância das políticas públicas e pedagógicas desses significados como reforço da evolução da criança como um ser passível de desenvolvimento.

Com essas recentes preocupações em inserir o papel pedagógico já na primeira infância, verificam-se as perspectivas de se compreender a formação profissional e suas possibilidades. Com a LDBEN de 1996 promulgada há mais de 25 anos, ainda se verifica uma necessidade de definição de políticas públicas voltadas às possibilidades de aplicabilidade dos preceitos legais no caráter educacional das escolas, como aqueles dispostos como a aplicação do conteúdo curricular de forma ordenada nos artigos 26, 26-A e 27 da referida lei⁸, por exemplo.

⁸ Esses artigos da LDBEN de 1996 relacionam as possibilidades de conteúdos curriculares a serem trabalhados, não bastando à presente pesquisa as suas transcrições.

Libâneo (2016) debate sobre os objetivos e as formas de funcionamento da escola, buscando em documentos oficiais e diretrizes educacionais três orientações acerca da finalidade e do funcionamento das instituições educacionais, a saber:

A orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas (LIBÂNEO, 2016, p. 42).

Dentre as orientações trazidas por Libâneo (2016), a presente discussão terá foco na orientação dos organismos multilaterais, em que há uma definição do Banco Central sobre a função da educação tanto como produção de força de trabalho quanto na função assistencialista da educação.

Essa visão e função assistencialista da educação fizeram com que órgãos públicos, provocados por movimentos sociais feministas da década de 1970, dessem origem a instituições de ensino voltados às crianças muito pequenas. Para Mattos e Kishimoto (1998), o pensamento da época com relação às instituições de ensino para a primeira infância era de que para a criança bastava um lugar para “abrigá-la e distraí-la” e para a mulher a justificativa era a necessidade de “colaborar nas despesas domésticas”. Um dos marcos das movimentações foi a promulgação do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, conhecido como Consolidação das Leis do Trabalho – CLT –, que, em seu corpo legislativo, reservou o direito à mulher de ter um espaço para deixar suas/seus filhas/os enquanto laboravam. Vejamos o texto:

Art. 389 - Toda empresa é obrigada:

[...]

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação (BRASIL, 1943).

A visão assistencialista da Educação Infantil perdurou por muitas décadas, mas foi passando por diversas conquistas que ensejaram na sua atual visão de local para socialização e construção de aprendizagem social.

Inicialmente, as instituições de Ensino Infantil foram idealizadas para as mulheres domésticas, e não para as mulheres operárias. Assim que as mulheres começaram a se inserir no mercado de trabalho, começa-se a repensar uma das funções das instituições de Educação

Infantil. Com essa fase da educação assumindo esse papel assistencialista, a primeira etapa da Educação Básica tenta suprir o papel materno da educação em substituição à função da mulher como educadora. O homem passa, então, a ser um corpo estranho sempre que ocupa esse ambiente.

A CF/88 traz em seu artigo 208 o dever do Estado em garantir a Educação Infantil em creches e pré-escolas às crianças de 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988), agora vistas como sujeitos de cuidados e direitos para a educação. A criança foi ganhando maior valor social, e tais preceitos foram se (re)formulando com algumas outras conquistas legais, como a promulgação do ECA, pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em que seu artigo 54 ratificou o direito da criança ao atendimento educacional, sendo posteriormente reforçada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que pontuou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vale ressaltar que, mesmo com as conquistas em prol da Educação Infantil, esta vai se configurar como primeira etapa da Educação Básica somente na LDBEN de 1996.

Com essa nova roupagem da estrutura educacional nacional, a/o profissional docente se viu com novos desafios a serem superados. O que antes era um espaço de depósito de crianças, a Educação Infantil passa a ter um caráter educativo, e, para isso, se instituiu a necessidade de formação técnica para atuação nessa fase educacional. Como exposto na LDBEN:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

É pertinente analisar, também, o período em que houve um maior desenvolvimento do assistencialismo na educação – a ditadura militar. Nessa parte da história brasileira, percebe-se uma generalização de movimentos sociais em que se reforçou o símbolo dessas lutas de

movimentos populares e reivindicações feministas para a criação da creche e a regulamentação dessa instituição. Quando analisado o rompimento desses ideais, Kuhlmann Jr. (2001, p. 198) nos convida a refletir sobre a expansão da rede educacional com a implantação das creches:

E por isso mesmo que elas [creches] tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola.

Começam, então, os questionamentos quanto a esse caráter tradicional de uma educação focada no assistencialismo, passando a analisar os desafios encontrados pela precariedade na educação no que diz respeito às condições de atendimento tanto nas creches quanto nas pré-escolas, essas últimas que atendem, nos termos da LDBEN de 1996, às crianças de 4 e 5 anos.

De acordo com a referida lei, a educação e os processos de ensino e aprendizagem, de promoção do desenvolvimento intelectual, moral, físico, social, afetivo e cultural se realizam nos diferentes contextos sócio-históricos. Diante do exposto, a educação não se limita à escola, acontece também em casa, com os familiares e a comunidade. Quando uma criança nasce, ela já possui um potencial de aprendizagem que será desenvolvido e aperfeiçoado com o auxílio de adultos, que poderão ser os seus familiares, os seus amigos, ou os educadores. A educação socioafetiva é importante para a qualidade de vida do indivíduo, acontecendo em diferentes contextos.

Se analisarmos uma matriz curricular⁹ do curso de Pedagogia anterior à LDBEN de 1996, verificaremos que os componentes sobre Educação Infantil não faziam parte da matriz curricular. Esse teor educacional da primeira fase da educação não era estudado/abordado pela formação inicial. Por não ter um caráter educacional, a Educação Infantil não era inserida no âmbito da formação inicial, conforme verificado na ausência dessa fase educacional nas LDBEN de 1961 e 1971, atualmente revogadas. Ainda vista como um lugar de abrigo e entretenimento, apenas com o intuito da LDBEN de 1996 que se iniciaram os estudos da potência educacional nessa fase formativa da criança. A partir da LDBEN de 1996, esse

⁹ Aqui se compreende matriz curricular como documento direcionador para a organização pedagógica que definirá os componentes curriculares que serão aplicados e organizados a partir das disposições da LDBEN de 1996.

componente passou a fazer parte da matriz curricular do curso de Pedagogia, demonstrando a importância que a Educação Infantil tem para a formação do/da educador/a.

Com o papel educacional da Educação Infantil agora inserido no ordenamento jurídico, as escolas e, conseqüentemente, os conteúdos curriculares educacionais passam por uma reformulação. Assim,

Esses estudos vêm ganhando relevo e nos auxiliam a compreender o(s) sentido(s) do currículo, uma vez que este define e organiza os conhecimentos e práticas que refletem uma concepção e um ideal de educação e de formação que é materializado nos conteúdos dos componentes curriculares e no conjunto de situações de ensino promovidas ao longo de percurso formativo do estudante. [...] Nesse sentido, ao relacionarmos o currículo à formação docente, é importante questionar quais estruturas formativas são pensadas e implantadas nas instituições de ensino para formar o professor e quais as suas marcas no desenvolvimento profissional do docente (ARAÚJO, 2018, p. 27-28).

Nesse sentido, Araújo (2018) apresenta a importância de se estabelecer vínculos entre as universidades e as escolas de Educação Básica, com a finalidade de se refletir sobre o conteúdo curricular da formação inicial.

Por meio das contribuições de Morin (2018), é possível apreender o currículo cultural como um conjunto de saberes, práticas e valores que são construídos, organizados e transmitidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma ética e comprometida na sociedade. Nesse sentido, o currículo, tanto cultural quanto de conteúdo, precisa ser pensado de forma a atender às necessidades da sociedade, de modo a contribuir para o desenvolvimento do país, garantindo a formação de cidadãos críticos, éticos e solidários.

Ao se pensar em todo o caráter evolutivo das conquistas feministas, é possível elencar diversas evoluções que rompem com o caráter doméstico da mulher, como os anticoncepcionais, os eletrodomésticos, a amamentação artificial, entre outros, todos como forma de libertação das tarefas femininas (KUHLMANN JR., 2001), percebendo, dentre elas, o cuidado com os filhos. O que se enxerga nesse repasse da função de educar, passando da mulher para a escola, é que essa transição carrega também os estereótipos dessa função, em que se questiona o papel do homem no educar, mantendo o tradicionalismo de que a mulher é a única detentora dos traços e dons da educação.

A libertação da mulher nessa área é um processo constante que não para de evoluir, até porque, ao mesmo tempo que as mulheres buscam seus espaços de luta, o que se percebe é que o machismo ainda é muito presente. Nesse sentido, pode-se perceber que *Lisianto*, em

suas narrativas, ao trazer as alegrias de se trabalhar com a Educação Infantil, faz emergir os estereótipos ainda presentes na atuação do homem nessa primeira fase da educação.

Pelas crianças, eu sou e continuo sendo muito bem recebido. Eu via, no finalzinho do ano, que as outras criancinhas menores ficavam olhando assim, e já falavam: “eu quero ficar na turma do tio [Lisianto], eu quero ficar com o tio [Lisianto]”. Eu gostava bastante, e é isso que até hoje me deixa feliz. A recepção delas é o que me permite garantir [a atuação docente]. Porque, por exemplo, um homem, ele nunca se sentiu assim. Tem muita estranheza porque é uma coisa que “não é natural”. Se tiver um homem na Educação Infantil, daqui a pouco vão achar que o homem é o quê? Pai também?

A indagação ao final desse trecho narrado – “*Se tiver um homem na Educação Infantil, daqui a pouco vão achar que o homem é o quê? Pai também?*” – demonstra a indignação do participante quanto à forma como as responsabilidades paternas são culturalmente subjugadas frente à educação da criança, e, em consequência, são vistos reflexos desses estereótipos na presença do homem como educador e participante ativo na educação das crianças.

Quando se passa, então, a valorizar os preceitos educacionais na primeira fase da infância, percebe-se que há uma necessidade de evoluir também as condições de trabalho na Educação Infantil, trazendo novos olhares a serem compartilhados tanto na formação inicial quanto na formação continuada e na formação continuada em serviço. Uma das formas encontradas diz respeito a buscar maiores investimentos públicos para a educação, com proposições de políticas públicas voltadas a essas formações e a melhorias na atuação docente, como melhores salários, desenvolvendo também uma conscientização social acerca do trabalho exercido e o fortalecimento da função principal da Educação Básica, envolvendo mais ações voltadas à Educação Infantil.

Dessa forma, as/os profissionais atuantes na docência da Educação Infantil passam a notar um desafio gerado pela recente inserção do caráter educativo dessa etapa da Educação Básica. No entanto, as relações sociais permeadas por ideias sexistas têm promovido amplo debate sobre a atuação de docentes homens na etapa da Educação Infantil. Assim, a pesquisa busca entender os sentidos e práticas emanados das vivências e experiências de professores homens na Educação Infantil da rede pública municipal de Goiânia/GO.

2.2 O perfil das flores encontradas nos jardins

Realizado o traçado histórico da Educação Infantil, é necessário compreender o perfil das flores docentes que ali se encontram plantadas, contextualizando, sempre que possível, as suas características junto à primeira fase da Educação Básica. Nessa tentativa de compreender

o professor homem e sua atuação docente na Educação Infantil, serão discutidos os aspectos relevantes do perfil docente, seus saberes e sua ligação com a prática desse professor.

Ao mencionar o perfil docente, diversas são as qualidades necessárias para conscientizar a prática e a rotina da sala de aula, sempre com olhares voltados para o chão da escola. Freire (2021) compartilha uma série de ações necessárias a uma boa docência. Em sua obra, são dispostas 27 exigências para o ensinar, tais como rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, competência profissional, escutar e querer bem aos educandos, entre tantas outras. Para dialogar com o autor, compartilho três qualidades necessárias para a prática docente, sendo elas: a persistência, a criatividade e a indignação.

Essas qualidades se entrecruzam e coexistem com a função do professor na construção de seu perfil. Para ensinar, é necessária a persistência nas ações positivas, revisitando as ações docentes com resultados positivos ou não e ressignificando as individualidades das/os educandas/os. Para essa persistência, busca-se a superação, que pode ser alcançada com criatividade – criatividade na didática e na metodologia aplicadas no conteúdo curricular. E, por fim, a indignação caminha junto ao esperar de Freire (2021), em que não podemos, enquanto docentes, nos conformar com as práticas educacionais que conflitam com o bem das/os educandas/os, protagonistas da educação. Não podemos perder a capacidade de nos indignarmos com as dificuldades encontradas, sempre buscando ações para superar os desafios encontrados.

Pela persistência, o perfil docente deve ser capaz de persistir na educação, mesmo em momentos difíceis. A educação é um trabalho árduo que requer muita dedicação e persistência. Freire (2021) compreende que o educador precisa estar disposto a persistir em sua prática mesmo quando as coisas ficam difíceis. É preciso ter força de vontade para continuar lutando pelo direito à educação de todos, mesmo quando parece que não há mais nada a ser feito. E toda essa luta exige criatividade. A criatividade é uma das mais importantes qualidades para o educador. É preciso ser criativo para conseguir envolver os educandos em atividades que despertem o interesse e a vontade de aprender.

O papel da/do professor/a vem tendo um progressivo destaque em que se passa a discutir a importância de sua atuação. Ao se refletir sobre a sua função no espaço educativo, é possível perceber um ambiente fértil para tal discussão. O papel do/da professor/a ultrapassa os muros da escola, encontrando uma fundamental importância como mediador de conhecimento também em caráter sociocultural. O/A professor/a, sob o olhar sociocultural, é o sujeito capaz de mediar e des/re/construir pensamentos críticos, como o desenvolvimento da percepção do outro ou mesmo a (des)construção do altruísmo.

No entanto, faz-se necessário problematizar as qualidades discutidas sobre uma boa atuação docente, sempre vinculando os debates com a prática docente. O/A professor/a acumula atribuições pedagógicas e administrativas em que, por inúmeras vezes, se sobrecarrega de burocracias necessárias para a comprovação de sua prática docente, assistindo desgastes físicos e mentais ocasionados por esse excesso de trabalho. Nesse contexto, é encontrado/a um/a professor/a que se vê descontente com sua atividade laboral, sentimento esse que é refletido em sala de aula.

Áster compartilha em suas narrativas alguns estereótipos do que entende ser um perfil ideal para a docência na Educação Infantil:

Porque Educação Infantil você tem que ter perfil. Você não vai de sapato de bico fino, você não vai de roupa social. Uma professora de Educação Infantil não vai com uma bolsa tira-colo, ela não vai de sapato. Ela tem que ter perfil. [...] Quando eu falo assim: “ah, eu sou bom em Educação Infantil”, é porque a gente tem que falar mesmo. Me coloca, monta uma escola e me chama pra trabalhar, ou visita uma aula minha. Eu tenho certeza que seus colegas que estão na Educação Infantil eles não estão porque só tinha essa vaga. Eu acredito que nos depoimentos deles eles devem ter falado: “não, eu pedi pra ir pra Educação Infantil”. Você tem que ter o perfil.

E qual seria esse perfil para atuar na Educação Infantil? Ao se traçar o perfil desse/a professor/a, é necessário elencar as qualidades e os benefícios da profissão, mas também é relevante discutir sobre os desafios encontrados. Os desafios são analisados não com o intuito de desmotivar a escolha da carreira docente, mas sim sempre convidar aquele que se aventura nessa profissão que o faça com persistência, criatividade e indignação.

Não é possível falar em qualidades docentes sem antes considerar o/a professor/a como um ser humano que deve ser tratado de forma respeitosa, como ser social que tem direito ao reconhecimento do seu trabalho, às suas relações interpessoais, à sua inserção social. A docência é uma atividade complexa que exige uma atuação criativa, atualizada e constantemente em busca de inovações pedagógicas que propiciem uma educação de qualidade. Para uma educação de qualidade, é preciso considerar o/a professor/a como um ser humano, como um/a profissional que merece reconhecimento, como um ser social que tem direitos, como um ser que constrói sua identidade através do seu trabalho.

A falta de políticas públicas que culminem em valorização do magistério, infraestrutura escolar, recursos didáticos, incentivo a uma maior participação da família nos processos educacionais da/do educanda/o, formações docentes iniciais ou em serviço faz com

que os mecanismos envolvidos no trabalho docente¹⁰ funcionem de forma incompleta. O esperar se encontra na luta por melhores instrumentos de trabalho que derivem do rompimento da sobrecarga do/da professor/a, permitindo sua melhor atuação no caráter pedagógico.

A docência é um trabalho de compromisso, de dedicação e de muito carinho. Sempre busco defender uma educação de qualidade, acreditando que ela é uma importante base para a formação social. A educação de qualidade considera o/a professor/a como um ser humano e o reconhece como um/a profissional que merece todo o respeito e o reconhecimento. O/A professor/a é um ser social que tem direitos e deve ser tratado como tal.

O papel assistencialista da educação foi projetado sem a definição de uma estrutura em que os organismos estatais atuem de forma colaborativa. Como exemplo, existem projetos educacionais vinculados a saúde, segurança pública, meio ambiente, assistência social que, em sua aplicação, são unicamente desenvolvidos pela escola. Essa sobrecarga de responsabilidades conflui na sala de aula, cabendo ao/à professor/a a sua aplicação, muitas vezes sem apoio dos demais componentes da comunidade escolar, como família e gestão escolar.

De um lado, se veem as/os professoras/es exaustas/os pela execução de atividades do magistério acumuladas a demais funções, tornando-as/os desmotivadas/os com sua carreira profissional. Por outro lado, somos sempre convidados a esperar por uma educação de qualidade, em que a persistência se vê sempre presente em nosso cotidiano. Aquela/e que ama a carreira docente tenta fazer o impossível para superar essa realidade, com indignação e força para a luta.

Mesmo com todos os desafios explanados de forma a construir uma melhor compreensão de quem é esse/a profissional atuante na carreira educacional, deve-se também perceber a sala de aula como um espaço pleno de delicadeza e de (des)encontros. Ao se reduzir o chão da escola apenas às dificuldades materiais ou políticas, se perde o que de melhor se tem na carreira docente: o bem-estar e o desenvolvimento da/do educanda/o. As/Os alunas/os trazem de seu contexto familiar um aspecto sociocultural o mais importante para a

¹⁰ O conceito de trabalho docente vai ao encontro do que é escrito por Reis et al. (2020, p. 94), que definem que o termo, “enquanto ação pedagógica, implica em mobilização, pelo professor, de seu integral em situações de planejamento, aula e avaliação”. Não se busca, na presente pesquisa, abordar todo o conceito de trabalho docente, mas apenas apresentá-lo para o estudo da perspectiva de gênero na Educação Infantil. O conceito de prática docente, por sua vez, compreende o saber-fazer oriundo dos saberes docentes adquiridos pelas/os professoras/es (TARDIF, 2014), com a consequente aplicação de solução técnica para os problemas, utilizando-se desses saberes adquiridos (GATTI et al., 2019).

relação do seu humano – as vivências e a experiência necessárias para a produção de conhecimentos de forma significativa (FREIRE, 2021).

A docência tem um papel importante que possibilita transformar vidas (res)significando suas próprias vivências e experiências. É justamente nessa simplicidade do ofício que está a maior qualidade da nossa atuação. Essa transformação também é resultado de diálogo entre família e escola, exigindo o entendimento de que a comunidade escolar deve atuar em parceria na educação das/dos educandas/os, mas com funções diferentes e complementares. O diálogo deve ser construído a partir de uma relação de confiança mútua. É preciso que família e escola sejam transparentes com relação às expectativas, aos objetivos, às dificuldades e às conquistas.

Na busca pela construção de um perfil docente, encontra-se felicidade em todas as possibilidades de (des)encontros outros. A felicidade encontrada nessa caminhada necessita ser resgatada pela/o profissional que almeja (ou já se encontra) no ambiente educacional. Há inúmeras possibilidades nos caminhos trilhados pelo/a professor/a, quer seja em momentos solitários, quer seja junto à comunidade escolar; e é nesse prazer da caminhada, com a escuta sensível da/do outra/, se percebendo, se re/des/construindo e se (re)inventando, que se encontra o caráter extraordinário do magistério.

A felicidade encontrada na educação é uma busca pelo conhecimento, pelo entendimento de mundo e de si mesmo. É uma felicidade que surge a partir do (des)encontro com outros, do diálogo, do debate, da troca de ideias. Uma felicidade que é construída a partir da relação entre docentes e discentes. Nesse sentido, uma das principais contribuições da educação é a de possibilitar o diálogo, a troca de experiências e o aprendizado mútuo, que são elementos indispensáveis para a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e consciente de seu papel na sociedade.

Ser educador/a passa pelo reconhecimento da importância de compreender que a dimensão do conceito de educar ampliou-se significativamente. Somos detentores de conhecimento, conhecimento esse socialmente determinado ao longo da humanidade, que passou por inúmeras des/re/construções em diversas áreas do conhecimento, voltadas para (des)encontros, diálogos, respeito e inclusão, sempre condicionado aos anseios socioculturais e históricos. A/O professor/a é convidada/o a se reconhecer como ponte que auxilia no caminhar do conhecimento, na construção da sabedoria, trazendo toda essa ancestralidade à/ao educanda/o para que se perceba enquanto ser em processo de humanização.

Não há de se refletir sobre o perfil necessário à docência apenas com as suas qualidades, tampouco apenas com os seus desafios. É importante refletir sobre todas as

circunstâncias que atravessam a ação docente. Tanto para as qualidades quanto para os desafios, tornam-se necessárias as qualidades que inicialmente trago ao texto – a persistência, a criatividade e a indignação. Vislumbra-se, assim, a necessidade de uma luta por melhores condições de trabalho em todas as esferas que atravessam a educação. Mas essa mesma força e essa garra na reflexão sobre o ofício educativo são necessárias, e, com persistência, qualidade e indignação, é possível compreender que os sentimentos desfrutados no chão da escola nenhum outro lugar proporcionará.

Em busca dos relatos dos professores participantes, percebe-se que as famílias a que pertencem refletem a presença de uma classe média mais carente. É esse profissional que procura ser professor. É uma classe em ascensão, e esses profissionais procuram através da carreira de professor/a uma ascensão profissional, podendo ser essa uma das motivações que porventura não encontrariam em outro segmento formativo.

As experiências de *Áster* refletem esse caráter econômico da família:

Na época que a gente estudava, não tinha essa questão do governo auxiliar com livros e uniformes. Tudo era bancado pelo pai e pela mãe mesmo. Eles davam um duro danado pra sustentar a gente e dar essa educação. Sempre aluno de escola pública, mas ainda assim tinham esses custos. Me lembro bem, não sei se será interessante, mas meu pai comprava os livros e pegava folha de cheque emprestado e comprava os livros no começo do ano e ficava 6 a 8 meses pagando esses livros.

No que diz respeito à ascensão financeira, as falas de *Áster* vão ao encontro desse perfil:

Eu fiquei durante 5 anos como professor regente da instituição privada, quando saiu o concurso na prefeitura de Goiânia – 2011 – e eu passei. Passei no concurso e mantive o emprego no Sesc. Quando fui efetivado na instituição privada, eu deixei a confecção. Porque o meu salário e minha vida mudaram. O salário de professor é bom, junto ao da instituição privada, não era um salário ruim. [...] eu me considero um bom profissional. Não é porque você tá gravando. Eu me considero mesmo, cara. Não adianta. Eu faço com carinho. Faço com amor. Faço bem feito. Eu preciso do dinheiro.

Lírio também compartilha uma experiência quanto ao caráter econômico:

Essa questão de ser professor já vem desde muito tempo na minha vida. Eu sempre me encantei com a questão de professores que passaram em minha vida e por isso eu pensei nessa área de educação para que eu pudesse ganhar minha vida. Então fiz o vestibular de Pedagogia [...] e cheguei aonde cheguei.

Como já relatado ao explanar sobre as narrativas, é comum que as histórias se entrecruzem e atravessem uma mesma vivência que, a depender do corpo que a carrega, se ressignifica em experiências. *Narciso* traz o caráter econômico de sua infância ao relatar a sua trajetória formativa sempre vinculada às instituições públicas, ao passo que conseguir uma carreira acadêmica é visto como um ganho e uma possibilidade de ascensão:

Sempre estudei em escola pública. Quando eu fui aprovado na UEG, fui homenageado por ter vindo de escola pública. Na época era muito concorrido, e a escola já era desacreditada essa questão do acesso. Foi um curso que eu já gostei logo de início, eu li um pouco antes para saber o que era Pedagogia, e na opção das escolhas foi a que eu fiz. Não foi por opção de não ter escolha, foi uma decisão feita.

A motivação deles vai além da questão financeira. A motivação também é de progredir, de estar numa outra condição sociocultural. No entanto, essas pessoas nem sempre encontram uma resposta dos cursos de Ensino Superior para as suas necessidades. Em muitos casos, o/a professor/a em sua formação inicial não encontra uma estrutura adequada, quer seja ao se analisar pela ótica curricular, quer seja pela questão afetiva do chão da academia.

Lisianto narra em suas vivências e experiências as dificuldades socioeconômicas de permanecer no curso de Pedagogia, enfrentando um abalo físico e psicológico em uma situação em que foi assaltado no retorno da faculdade para sua casa. Devido ao abalo, deixou de frequentar a instituição por uns dias. Ao retornar, não houve qualquer atenção especial ao educando e à situação de mundo que permeia seu corpo, experienciando assim uma situação que o afetou quando da sua conclusão do curso:

Até porque, por conta [de questões pessoais], fiquei deixando de [entregar] trabalhos bem no final do semestre. Então reprovei em algumas matérias. Minha carga horária ficou bagunçada com relação à dos colegas. Nesse meio-tempo, com o passar dos semestres, eu fui pegando sempre uma disciplina ou outra. Acabou que eu ia ter que ficar por conta de uma disciplina, ter que ficar mais 6 meses fazendo o curso. Todo o restante da turma formou no final de 2016, e eu ia formar na metade de 2017.

Não se pode direcionar o entendimento ao erro de que as instituições de ensino são, de forma generalizada, carentes de estrutura. Nos estudos realizados por Gatti et al. (2019), em especial no que se refere ao conteúdo curricular dos cursos de licenciatura, percebe-se um empobrecimento pedagógico em sua utilização. Na visão dos autores, faz-se necessária a criação de cursos com duração mais extensa e mais densos em cultura e formação dos fundamentos e na formação das práticas. Para que isso ocorra, seria necessário haver políticas

nacionais mais concretas e efetivas que viessem a desenvolver financiamentos de programas inovadores de suporte ao corpo docente.

A educação encontra desafios em todos os níveis educacionais, quer seja da Educação Básica, quer seja do Ensino Superior. Mas, para que os desafios na formação educacional sejam superados, buscam-se professores qualificados e valorizados. Ao prover às/aos professoras/es em exercício um apoio didático e cultural voltado a uma melhor atuação docente, revoluciona-se a formação inicial, pois é nesse ambiente que se forma o profissional professor, necessário para todas as demais áreas de formação profissional.

Ao buscar compreender essa formação profissional, Tardif (2008) atribui a noção do saber no sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, saber fazer e saber ser. Nesse sentido, o autor evidencia que os saberes docentes são heterogêneos, plurais e temporais, provenientes de diferentes fontes e naturezas.

Para se falar em uma formação docente, além de se explanar os traços dos saberes, do perfil e da identidade docente, é preciso também que essa teoria atinja a prática. O que se verifica é uma formação docente inicial, por exemplo, que não observa a atuação no chão da escola. As formações ainda são realizadas de forma tradicional, com estipulação de matrizes curriculares amplas.

Quando trago essa afirmativa, o faço consciente da problematização realizada. A objetividade do conteúdo curricular da formação inicial da educação não se atém às especializações por etapa de ensino. Quando se forma um/a profissional docente, a sua atuação não é direcionada. Em um momento, esse/a profissional atua na Educação Infantil; no próximo ano, pode ser relocado/a no Ensino Fundamental e, posteriormente, pode atuar na Educação de Jovens e Adultos. A problematização reside na crítica de que uma mesma formação, sem as questões especializadas, direciona a profissão docente a diversas áreas.

Nas palavras de Araújo (2018, p. 31),

O currículo, nessa perspectiva, deveria atender objetivamente à questão “o que ensinar”, uma vez que estava ancorado no desenvolvimento da inteligência e em conceitos como eficiência, eficácia e economia, com vistas ao controle social.

A necessidade de se reorganizar o conteúdo curricular também é presente nas discussões de Araújo (2018, p. 37), visto que

Vale ressaltar que a organização curricular, apenas, não garante formação dos graduandos, pois o currículo ganha sentido na medida em que interage

com o mundo real com seus conflitos e contradições e é alimentado através da indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Ao se ver frente à prática docente, o/a professor/a, por mais tecnicamente preparado/a que se encontre, mobilizará diversos saberes docentes para sua atuação. Não serão considerados apenas os saberes técnicos e especializados adquiridos nas universidades. Também serão mobilizadas experiências enquanto aluno, enquanto família e enquanto cidadão. Serão também mobilizadas as vivências e experiências compartilhadas entre o quadro docente da instituição de ensino e todas as situações que envolvem a relação docente/discente. Esses saberes emergem frente a qualquer desafio encontrado na atuação docente.

Narciso compreende que a experiência docente, quando compartilhada, ressalta o valor da/o profissional que atua em qualquer fase educacional. No contexto de seu relato, *Narciso* reconhece sua afirmação como profissional de Educação Infantil, ao passo que, ao desenvolver o seu trabalho, é reconhecido pela comunidade escolar, desvinculando-se apenas de seu gênero:

Eu acho que a palavra-chave para uma criança criar vínculo com um professor, ou uma professora que seja, é ter segurança. Quando a pessoa começa a conhecer a sua história e saber que você tem até mais de 10 anos de rede, traz bagagens relevantes, consideráveis e logo isso fica perceptível no seu trabalho. Quando você, as pessoas, os colegas percebem o desenvolvimento do seu trabalho, elas passam a te avaliar melhor também. Elas desconstroem a concepção daquele professor homem na sala: “Nossa achei que ele não conseguisse. Olha só como é que ele tá fazendo”.

Se todos os saberes emergem, de forma consciente ou não, daquela/e que é bem-informada/o, o que esperar daquelas/es que não possuem uma formação especializada para a docência? Ao voltar os olhares para os saberes do senso comum, ainda se perpetuam posturas tradicionais ultrapassadas que limitam o desenvolvimento educacional, com propagação de vícios acumulados durante o tempo, juntamente aos erros que esses vídeos carregam.

É na falta de um saber especializado que o/a professor se apegará apenas às vivências e experiências compartilhadas entre seus pares, sem qualquer criticidade quanto ao processo. Quantos “sempre fiz assim e deu certo” não limitaram o desenvolvimento do/da educando/a pelo simples fato de não considerarmos o seu contexto social? É necessária uma criticidade na ação docente para se atuar na Educação Infantil. Em uma formação especializada nessa faixa etária educacional, busca-se auxílio nas psicologias do desenvolvimento para compreender as funções motoras e cognitivas que irão compor a formação das crianças nessa primeira fase educacional.

Morin (2018) ressalta o papel do/da docente frente ao uso das tecnologias de formação e comunicação, utilizadas de forma apropriada e contextualizada e mantendo-se em constante atualização e preparação para desempenhar sua função. Assim, o processo de atualização e formação docente não se restringe a momentos de formação inicial. Morin defende a ideia de que a formação docente deve ser continuada, se prolongando por todo o trajeto profissional docente mediante uma relação dialética do aprender e ensinar. Freire (2021) assinala que a prática docente pedagógica também deve atender a essa dialética, ao ponto que o autor compreende que aquele/a que ensina aprende a ensinar, e quem aprende ensina a aprender.

Na historicidade dos saberes docentes, a profissão de professor/a sempre encontrou desafios que exigiram uma profissionalização, tornando-se um modelo de virtudes capaz de mudar comportamentos e atitudes – um sacerdócio do saber. Como já dito, nos ensinamentos de Pestalozzi, a docência exigia um dom, uma vocação, uma missão transcendente. Com a evolução dos estudos da capacidade educacional e da aplicação curricular, o/a professor/a não mais pode ser reconhecido/a com esse caráter conteudista de mero/a transmissor/a de conhecimentos produzidos para outrem. A prática docente exige que seus/suas profissionais assumam o seu labor pedagógico não mais partindo dos significados que ele/a próprio atribuir. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2021).

Um bom professor conhece o mundo em que vive, a realidade sociocultural da comunidade escolar em que atua e o seu papel nessa mesma comunidade. Partindo desse pressuposto, o perfil desejado para a/o profissional é ter familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita, isso quer dizer conhecer o país, a sua formação étnica, a sua história e a sua cultura.

O/A educador/a que consegue compreender como se transformaram as relações sociais no mundo atual e a maneira como isso interfere num processo de aprendizagem tem muito mais sucesso no desenvolvimento de metodologias de ensino mais eficazes. Compreende-se, então, como um dos caminhos docentes a busca pela autonomia intelectual, capaz de estabelecer diálogo com o mundo e facilitar a aprendizagem, interagindo com os contextos social e cultural das/dos alunas/os, com consciência de que se deve manter sempre atualizado/a. Ser professor/a é se encontrar como profissional em constante desenvolvimento de dimensões humanas da cultura e das interações sociais.

2.3 As formas de se realizar o plantio: os saberes necessários para a docência

De tudo o que já foi explanado até o momento, é possível definir quais os saberes necessários para a docência? E o que seriam esses saberes? Todo conhecimento adquirido pelo/a professor/a em sua formação é convertido em saberes. Buscando compreender essa temática, Tardif (2008) nos leva a refletir sobre seis fios condutores da educação, que abrangem o saber e o trabalho, a diversidade do saber, a temporalidade do saber, a experiência de trabalho, os saberes humanos e os saberes e a formação profissional. Assim, percebe-se um saber plural a ser desenvolvido na docência.

Esses fios condutores compreendem a integração de todas/os as/os personagens da educação de forma a atingir um objetivo comum: a qualidade do ensino. Não basta apenas a/o docente atender às formações iniciais e continuadas; todos os saberes técnicos adquiridos necessitam de uma interação com a/o educanda/o, colocando esta/e como protagonista na aplicação curricular.

Além daqueles já enunciados, Tardif (2008) também nos apresenta o saber social. Esse saber transita entre os demais por se compreender como a partilha dos demais saberes entre as/os atrizes/atores da educação, de maneira que seus objetivos são sociais de transformação da/do educanda/o, ou seja, o professor trabalha com sujeitos em função desse projeto de educá-los.

Compreende-se que os saberes não se limitam àqueles dispostos por Tardif (2000, 2008, 2014) quanto aos fios condutores da educação. O saber docente perpassa, também, o saber cognitivo adquirido na formação inicial. A formação inicial, como já abordado anteriormente, encontra desafios em seu conteúdo curricular para aproximar a teoria disposta nas salas de aula do Ensino Superior com a prática docente aplicada no chão da escola, em que as crianças protagonizam a definição dos conhecimentos a serem compartilhados/mediados naquele ambiente. O saber docente também é fruto da mediação encontrada nas ações cotidianas na sala de aula.

Quando é tratada a característica temporal do saber, por exemplo, se compreende que as mudanças se (trans)formam com a alteração do tempo e acompanham, consequentemente, as alterações culturais, de costumes e sociais. O/A professor/a adquire o saber dialogando com um contexto de socialização e, imerso no conhecimento de mundo da/o educanda/o, passa a aprender a ensinar e, ensinando, passa a aprender. Ao se envolver nesse ciclo, o/a professor/a se percebe como elemento desse fluxo de saberes que acarretam sempre o desenvolvimento da/o educanda/o.

Ao pesquisar sobre as vivências e experiências do professor homem na Educação Infantil, compreendo que a formação desses saberes sociais percorre as vivências e experiências do profissional enquanto ser histórico e social. O professor aplica em sala de aula os saberes que resgata enquanto aluno, emergindo suas vivências – e as ressignificando em experiências – da época em que se encontrava aluno e resgata tais experiências para uso em sua prática docente.

Em suas narrativas, *Narciso* compartilha o uso do saber social e temporal, ao passo que relata vivências decorrentes da sua formação inicial que são utilizadas em sua atuação na Educação Infantil. O que o participante viveu e experienciou é constantemente ressignificado em suas práticas docentes:

Eu percebi que eu tinha um papel de dar asas para aquelas imaginações. Porque o ser humano ele pode se definir, se intitular como “isso ou aquilo”, ele faz parte de um processo. Que primeiramente ele é uma criança, ele vai crescer, vai se tornar um adulto e quem ele vai ser quando ele crescer? Ele vai ser um ser formatado; será que quando adulto ele não vai ser um adulto que pode cuidar de si próprio, fazer sua comida? Isso também é educar. Isso é formação humana. Trazer esses valores é uma coisa muito importante que eu ouvia muito na Pedagogia, lá no curso, que a gente tinha que trazer valores para as crianças. A questão do valor é muito importante.

O saber temporal resgata essas vivências e experiências do professor, independentemente do tempo em que esteve na função de aluno, quer seja no passado, quer se reconheça como aluno em constante desenvolvimento. A fase resgatada pelo professor ao definir uma ação docente surge em meio às múltiplas identidades que o constituem. Todos os saberes estão no ser, na sua percepção enquanto professor.

Se resgatarmos a época escolar de uma geração que se experienciou aluna/o de Ensino Fundamental nos anos 1990, percebemo-nos inseridos em uma educação tradicional, em que o autoritarismo do conhecimento era a metodologia de ensino presente na aplicação do currículo cultural. Os saberes docentes, em suas diversidades, ressignificam essas experiências de acordo com os demais saberes desenvolvidos por esse professor. Quando se elenca o saber social como transgressor dos demais saberes, compartilho o entendimento de que aquele que vivenciou uma educação tradicional pode ratificá-la ou combatê-la em sua prática docente.

Problematizo esse entendimento questionando o que define, então, o caminho em que esse professor irá aplicar o conhecimento. Primeiramente, é importante compreender o caráter transgressor dos saberes, pois não há uma forma de individualizá-los sem que um interfira no outro. Ao considerar os saberes adquiridos pela formação inicial e os contextualizar pelas

diversidades de saberes assistidos pelo professor, é possível a este contemplar experimentos de seu labor que lhe permitam se perceber como sociedade e optar por identificar qual caminho aplicar naquela comunidade escolar.

A problematização que trago no contexto anterior não me permite definir aquele ou outro caminho como o ideal a ser aplicado. O que se permite é refletir sobre como os saberes docentes interferem na atuação do professor enquanto instrumento (trans)formador de seres humanos. O saber que se desenvolve com as experiências do trabalho, lapidadas pelos saberes oriundos das formações continuadas, culminará na identidade docente que o profissional assumirá em suas funções de educador.

Compreende-se, assim, que a formação docente em seus estágios e a vida sociocultural da/o professor auxiliam no desenvolvimento do conjunto de todos os saberes. Tais fatores serão direcionadores da atuação docente no dia a dia do chão da escola. Para se conseguir envolver as/os educandas/os, o/a professor/a encontra um ponto de equilíbrio entre a rigorosidade científica e o respeito pelo saber que a/o aluna/o traz previamente.

Ao refletir sobre essa atuação na Educação Infantil, torna-se necessário, inicialmente, identificar os anseios da/o educanda/o dessa fase educacional. A Educação Infantil é uma fase primordial na formação de qualquer indivíduo. É nessa etapa que a criança desenvolverá suas capacidades cognitivas, como a atenção, a memória ou o raciocínio, bem como diversas questões motoras. O/A professor/a passa a ser, assim, um dos importantes responsáveis por desenvolver as diversas habilidades dessas crianças.

É nessa fase educacional que a criança experienciará novidades no âmbito social. Antes se reconhecendo um ser em um ambiente primordialmente familiar, a criança passa a frequentar agora uma pluralidade de culturas ao se encontrar em contato com outras crianças. A mediação docente, nesse sentido, é primordial para a aceitação da criança nesse novo ambiente.

É na Educação Infantil que se trabalham, de forma coletiva, valores tais como fraternidade, afetividade, caridade, responsabilidade e solidariedade, mas cabe à/ao docente compreender o seu papel mediador desses valores. A criança precisa se desenvolver no seu tempo, com habilidades originadas do seu conhecimento de mundo, e, ao se encontrar uma sala multicultural, em que indivíduos carregam, em si, pluralidades de identidades em desenvolvimento, a ação docente vai mediar a validação do afeto pela escola ou sua rejeição.

Conforme já explanado, a atuação da/o profissional da Educação Infantil não se limita apenas ao conteúdo científico com sua aplicação dentro dos muros da escola. É fundamental compreender que o/a professor/a possui um papel de extrema importância para toda a

sociedade, pois é um/a dos/as principais agentes de formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Um dos papéis desempenhados pelas/os professoras/es é realizar a mediação entre a criança e o mundo, ressignificando (ou dando significado) aos conhecimentos de mundo que esta traz ao ambiente escolar.

Nessa fase educacional, é comum o/a professor/a, mesmo que atue com um perfil mediador, ser reconhecido/a pelos alunos como um mestre do conhecimento, e estes, seus discípulos. Pela imaturidade de compreensão do mundo das crianças dessa fase educacional, o/a professor/a precisa de cautela na aplicação dessa atribuição.

Ao ser reconhecido/a por seu papel de mestre, o/a professor/a influencia diretamente na formação do caráter da criança. Apesar de o/a professor da Educação Infantil não ter uma supremacia no papel formador do caráter infantil, ele/a deve reconhecer a função de todos os demais envolvidos na rotina infantil em que, principalmente, há uma participação da família. A família tem uma grande responsabilidade nos primeiros anos de vida e, juntamente com a escola, medeia o desenvolvimento na vida de qualquer criança. O/A educador/a, então, atua como um/a gestor/a de aprendizagem que conduzirá e executará as experiências geradas dentro e fora do contexto escolar.

Quando se conduz as experiências como forma de aprendizado, ela também se apresenta relevante na prática docente. Tardif (2014), ao mencionar os saberes dos professores, enumera os saberes pessoais, provenientes de formação escolar anterior e profissional, provenientes de programas e livros didáticos usados em trabalho e provenientes da própria experiência na profissão. Esse entendimento nos possibilita analisar a importância das vivências e experiências dos professores como forma de analisar sua prática docente.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF, 2014, p. 57, grifos do autor).

As vivências e experiências acumuladas pelo docente em toda a sua trajetória de vida, quer pessoal, quer profissional, definem o perfil do profissional atuante na educação. Nos estudos de Clandinin e Connelly (2015), os autores apresentam as experiências como uma forma de junção de elementos pessoais, ambientais e temporais. Com o acúmulo desses elementos, passamos a nos (des)construir como seres sociais. Assim, quando o sujeito se

encontra em um ambiente, aquele fato vivido por ele passa a constituir sua história e, assim, experiência adquirida.

Clandinin e Connelly (2015, p. 70) apresentam seus entendimentos acerca da experiência ao relatarem que

[o]s leitores devem notar que a experiência, embora não mencionada até então, é central nas discussões e posições de Schön, Oakeshott e Johnson. Para Schön, a experiência é o coração da sua teoria e a proposta de prática reflexiva para as profissões. O autor escreve sobre a experiência refletida como saber/conhecer-na-ação, “o modo característico de conhecimento prático usual” (1983, p. 54). Para Oakeshott, as pessoas com seus preconceitos, influências, perspectivas e atitudes (que são as contrapartes da experiência) são as inimigas da certeza.

Entende-se, assim, a experiência como algo adquirido pelo atravessamento de três dimensões. As narrativas passam, então, a uma tridimensionalidade na contação de histórias dos participantes. As histórias são trazidas contendo uma interação, continuidade e situação (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Analisar experiências de vida pode ser o melhor caminho para se investigar termos voltados à educação. Nesse contexto, Clandinin e Connelly (2015, p. 51) nos apresentam a pesquisa narrativa como

[...] uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *millieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...]. Pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas.

Já o conceito de vivência para Cardoso (2007), por sua vez, refere-se aos atos do ser humano, tais como percepção, reflexão, lembrança, imaginação e fantasia. Seu conceito está diretamente vinculado à constituição da subjetividade do ser humano, logo a sua relação consigo mesmo e com o mundo.

É importante, entretanto, diferenciar os termos “vivências” e “experiências” que as narrativas atravessam. Enquanto a experiência é a incorporação dos conhecimentos adquiridos pelas vivências, estas são os elementos que constituem a experiência, que, sem a vivência, se tornaria mero conhecimento intelectual (CARDOSO, 2007).

Lersch (1971) entende que, para que uma vivência seja constituída, é necessário que haja relação do ser humano com o ambiente, bem como a sua percepção como ser atuante naquele determinado fenômeno, “dando-se conta” de sua relação com o mundo.

É possível traçar uma análise epistemológica entre ambos os termos em que, enquanto vivência deriva do grego *viventia*, que significa “o fato de ter vida”, experiência tem origem grega em *empeiria*, que significa “tentar, comprovar”.

Assim, ao traçar as relações entre os termos e conceitos envolvidos em “vivência” e “experiência”, Boff (2002, p. 43) argumenta:

A vivência é a situação psicológica, as disposições dos sentimentos que a experiência produz na subjetividade humana. São as emoções e valorizações que antecedem, acompanham ou se seguem à experiência dos objetos que se fazem presentes no interior da psique humana. [...] É consequência e resultado da experiência na psique humana. Ela pertence ao fenômeno total da experiência, mas este é mais amplo e profundo do que aquele, a vivência.

Pensando na diferenciação dos termos no âmbito da presente pesquisa, exemplifico uma situação vivida por mim em que tive a vivência de ser proibido de participar de atividades vinculadas ao trato físico (banho) com as crianças na Educação Infantil, mesmo estando no escopo de minhas atribuições como auxiliar educativo. Por mais que eu tivesse experimentado essa vivência por um longo tempo, ela só se torna experiência a partir do momento que passo a questionar essa proibição e suas motivações e origens. Tais reflexões me possibilitaram a elaboração de uma vivência e, conseqüentemente, a obtenção de uma oportunidade de crescimento, com a proposta do estudo desse fenômeno nesta pesquisa.

O exemplo acima, trazido para compor uma conceituação de vivências e experiências, nos permite perceber traços interacionistas no fenômeno compartilhado, de forma a notar que as narrativas carregam uma carga pessoal e social da experiência relatada.

Nessa teoria é dado destaque às possibilidades que o indivíduo dispõe a partir do ambiente em que vive e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a “instrumentos” físicos (como a enxada, a faca, a mesa etc.) e simbólicos (como a cultura, valores, crenças, costumes, tradições, conhecimentos) desenvolvidos em gerações precedentes (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 49).

O sujeito, à medida que passa a se relacionar, desenvolve outros tipos de características. Davis e Oliveira trazem em sua obra a introdução de pensadores voltados à Educação e, ao analisarem a Psicologia da Educação de Lev Semionovitch Vigotsky, conhecida como a concepção interacionista, compreendem que o desenvolvimento se baseia na concepção de um organismo ativo, com pensamento construído num ambiente que é histórico e social.

Tardif (2000) traz à baila uma discussão profunda sobre os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos universitários, problematizando quais saberes são utilizados

pelos professores, como esses saberes se distinguem e quais as relações existentes entre eles. Refletindo ainda sobre o papel dos professores em cada âmbito formativo, enfoca a profissionalização do ensino, como também a formação docente.

Diante da complexidade que constitui a nossa sociedade, é necessário compreender sobre o que são os saberes docentes¹¹, como estes se fundamentam na profissionalização docente e a importância da epistemologia da prática profissional. Esses questionamentos têm sido potencializados nas escolas da Educação Básica, tendo em vista a realidade contemporânea, quando os professores pedem para que as universidades proporcionem novas formações num processo de continuidade, tendo em vista o contexto deficitário do ensino.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 14).

Nesse mesmo entendimento, Saviani (2007) traz a discussão sobre a importância de se considerar as vivências e experiências do professor como forma de aquisição de um saber docente. Para Saviani (2007, p. 154),

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

A subjetividade com que as vivências são experienciadas por cada docente define saberes docentes também de forma subjetiva porque não há a aplicabilidade de um roteiro de saberes a serem seguidos e gabaritados para se atuar como educador/a. Dessa forma, há uma

¹¹ Tardif (2000) aponta saberes docentes como um conjunto de ideias, atitudes e valores que orientam a ação do professor. Assim, “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente” (PIMENTA, 2009, p. 43).

forte necessidade de se ampliar os estudos e as pesquisas considerando essa subjetividade da prática docente, em que as escutas sensíveis dos professores atuantes na Educação Infantil sejam consideradas nesses estudos, extrapolando a conceituação de termos e sua fria aplicação.

O presente texto não se apresenta com a finalidade de receitar os saberes necessários para a atuação docente e tampouco quais saberes são necessários para a atuação na Educação Infantil. O que a pesquisa alcança é a necessidade de se considerar os saberes obtidos pelas vivências e experiências dos professores atuantes, ouvindo os acontecimentos do chão da escola e, assim, problematizá-los buscando aprofundamento das referidas práticas.

O/A professor/a deve compreender o seu papel (trans)formador da educação e contextualizá-los às necessidades das/dos educandos. É com a percepção de si, e com a organização de todos os saberes adquiridos durante a sua vida, que o/a professor/a poderá (res)significar sua atuação e a forma com que assumirá seu papel de ator do desenvolvimento dessa criança na formação de cidadãos coerentes com as atitudes de uma sociedade. A compreensão de seu papel como professor e dos sentidos que causam a estranheza de sua presença na Educação Infantil se torna uma análise pertinente, objetivada na compreensão dos sentidos dessa atuação.

Passa-se, a seguir, a apresentar a compreensão histórica da feminização e da feminilização do trabalho docente, com a distinção dos termos para um melhor entendimento do estudo. Dessa forma, se torna possível entender os sentidos da atuação dos professores homens na Educação Infantil e o que motiva a presença (ou ausência) da atuação docente desses homens.

3 SER PROFESSOR: OS VÁRIOS TIPOS DE FLORES NO JARDIM

As mulheres carecem tanto mais de instrução, por quanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que os fazem homens bons e maus, são as origens das grandes desordens, como os de grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.

(1ª Lei de Instrução Pública, 1827)

A presença do homem na etapa da Educação Infantil causa um estranhamento que é fruto de questões sociais e culturais, encontradas em narrativas dos participantes que auxiliam na pesquisa. Uma quase ausência desse homem na primeira etapa da Educação Básica se coloca como o resultado de uma feminilização e feminização da educação, e, passada a compreensão dessa trajetória, busquei compreender quais os sentidos presentes na atuação desse professor homem na sua prática docente na Educação Infantil.

Primeiramente, é de suma importância a diferenciação dos termos “feminilização” e “feminização”. Por mais que sejam encontradas referências de ambos os termos com o mesmo significado, em diálogo com Yannoulas (2011, p. 284), compreendo que os termos são distintos e carregam um uso político de gênero:

Postulamos que existe uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação (feminilização, contabilidade de pessoas de sexo feminino ou fêmeas) e a progressiva transformação qualitativa da mesma (feminização, caracterização e tipificação de uma ocupação ou profissão).

Compreendo, porém, que, para a presente pesquisa, tanto a perspectiva quantitativa (feminilização) quanto a qualitativa (feminização) são complementares e indissociáveis quando se trata do processo docente, de forma que adotei o termo “femini(li)zação” quando referenciada a temática.

Conceituada a distinção dos termos e, em seção anterior, explanada a historicidade da Educação Infantil, a construção dos saberes docentes e a forma com que eles se manifestam nas vivências e experiências dos professores, passa-se a compreender onde estão os homens na educação e quais os fatores que levaram à femini(li)zação dessa educação. Como toda explanação, passo a realizar um breve traço histórico sobre o papel da mulher em nosso país e como, numa análise temporal, a mulher conseguiu uma posição tão importante para considerar o seu direito a escolhas.

3.1 A história por traz das flores: um breve retrospecto sobre a femini(li)zação da educação

Hoje a mulher possui significativo papel no desempenho da profissão de educadora, em especial se analisada a primeira fase educacional – a Educação Infantil. Ao traçar os fundamentos históricos da educação, Nóvoa (1995, p. 15) apresenta fundamentos para a ocupação de homens na profissão docente:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos de mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes* (grifo do autor).

Os religiosos possuíam, portanto, todo o monopólio da educação na fase colonial, enquanto os nativos precisavam ser catequizados. O papel da mulher durante esse período era de receber instruções domésticas de etiqueta e bons costumes, aprender um idioma para ser fluente, bem como desenvolver leituras de obras selecionadas por esses professores homens. De acordo com o que os docentes julgassem pertinente àquela mulher contextualizada naquele ambiente familiar e social, os ensinamentos eram formulados com o intuito de consolidar uma polidez e boas maneiras, necessárias à mulher para o preparo dos afazeres domésticos, se formarem em provedoras do lar e, em especial, para que demonstrassem requisitos para o cortejo dos homens de família da sociedade.

Mas esses estudos não eram direcionados a todas as mulheres. A segregação da educação destinada ao ser feminino era condicionada às famílias ricas ou com algum vínculo familiar político; apenas essas mulheres passariam a receber determinadas instruções. As mulheres de classes socioeconômicas inferiores precisavam manter-se na rotina dos trabalhos domésticos, principalmente vinculados à prestação de serviços. Além desse papel doméstico laboral, essas mulheres também permaneciam com suas rotinas do lar, perpetuando a cultura de mulher apta à servidão do marido e cuidadora do lar.

Sempre que análises históricas são mencionadas, não se pode fazê-las sem compreender o contexto temporal dos fatos analisados. Em meados do início do século XIX, a mulher que procurava trabalho remunerado não era bem-vista pela sociedade, pois estaria usurpando a sua função de esposa, além de expor à sociedade duas inferências: ou não era uma mulher digna de um marido, ou o marido não conseguia administrar o seu lar e prover a vida financeira da família. Pensando na primeira hipótese, por exemplo, as mulheres que

permaneciam muito tempo solteiras eram encaminhadas a conventos, como forma de segregá-las da sociedade e não desonrar o nome da família.

Somente em 1827 surgiu a primeira regulamentação que se referia à educação de mulheres para que elas pudessem ter acesso à educação elementar e também lecionar no ensino primário. Na epígrafe apresentada neste capítulo, trago a reflexão do que a sociedade compreendia sobre o papel da mulher e seus domínios educativos. Na referida Lei, sem número, datada de 15 de outubro de 1827, e assinada pelo Imperador, o Sr. Visconde de São Leopoldo, seus primeiros artigos compunham a seguinte redação:

Art. 1º **Em todas as Cidades, Vilas e lugares mais populosos haverá as Escolas de Primeiras Letras que forem necessárias.**

Art. 2º Os Presidentes das Províncias, em Conselho, e com audiência das respectivas câmaras, em quanto não tiverem exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número, e localidades das Escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos, e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitarem, dando conta á Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulamentando-os de duzentos mil réis a quinhentos mil réis anuais; com atenção ás circunstâncias da população, e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

[...]

Art. 11. **Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.**

Art. 12. **As Mestras,** além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, **ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica;** e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (BRASIL, 1827, grifos meus).

A referida legislação trouxe uma inovação no caráter regulatório da escola no Brasil. Mesmo sendo essa uma mudança necessária, as mulheres conviviam com limitações em suas atuações, conteúdos assistidos e ministrados, bem como eram separadas dos ensinamentos dos homens da sociedade. Mesmo com sua inserção na educação, a mulher foi inserida com limitações vinculadas a como se portar tanto como estudante quanto como docente.

Saviani (2009) contextualiza essa fase educacional brasileira em que, no final do século XVIII, após o surgimento de movimentos populares franceses que institucionalizaram o educandário específico para a formação de professores primários, teve seu modelo implantado no nosso país. Foi assim que se deu o surgimento das escolas normais. O exemplo

francês foi seguido pelo Império do Brasil em muitos de seus estados nacionais, e, com a criação das escolas normais, estas se voltaram à formação docente.

Após esse período, com a 1ª Lei de Instrução Pública (1827), perceberam-se mudanças no cenário educacional, em que foi permitido às mulheres que se capacitassem, frequentando escolas e, posteriormente aos estudos, adquiriam a possibilidade de se tornarem professoras nas áreas primárias da educação. Mas foi apenas no final do século XIX, com a instauração da República e o fim da Monarquia, que a luta dos grupos feministas para conquistar o direito de votar abriu caminhos para mais reivindicações que, em tempos futuros, passariam a conquistar melhorias nas condições de vida e participação social das mulheres.

A partir da metade do século XIX, houve um aumento considerável do número de mulheres em escolas de Ensino Médio e Superior, o que proporcionou novos espaços de trabalho para elas. A 2ª Lei de Instrução Pública (1837) trouxe mais mudanças, entre elas a possibilidade de as mulheres serem admitidas nos cursos de Direito e Medicina. A partir do século XX, as mulheres conquistaram cada vez mais espaço na educação, tornando-se professoras dos Ensinos Fundamental e Médio, além de ocuparem cargos de direção em escolas e universidades.

No Brasil, como em muitos outros países do mundo ocidental, o magistério primário passou de ocupação majoritariamente masculina, em meados do século XIX, para a ocupação feminina no século XX (HAHNER, 2011). Essa mudança foi estimulada pelos direitos sociais conquistados pelas mulheres, que permitiram a elas serem mais independentes e trabalharem fora do lar:

Os homens usufruíam de mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres na mesma classe social. Essas melhores alternativas e oportunidades masculinas provavelmente contribuíam para a redução do número de potenciais professores homens no curso primário e até para alguns cancelamentos de classes, devido à ausência de professores masculinos. Por exemplo, depois de terem sido criadas três novas cadeiras para meninas e três para meninos no Rio de Janeiro, em 1876, quando foram abertas as inscrições para o concurso de professoras, o número de candidatas ultrapassou muito o número de candidatos homens, com a inscrição de 23 mulheres para as três cadeiras de meninas e só a inscrição de 12 homens para as três cadeiras de meninos. Com poucas alternativas abertas às mulheres de certa instrução e *status*, ensinar era o desejado, embora os salários fossem inferiores aos dos homens. O ensino trouxe a algumas mulheres uma maior independência econômica, com relação àquela que poderiam ter alcançado de outro modo (HAHNER, 2011, p. 468).

O processo de femini(li)zação do magistério, então, gerou laços que se entrecruzavam com a premissa de que, para que a mulher fosse inserida no mercado de trabalho, seria

necessário elencar os dons que o seu gênero permitisse emergir. O trecho que inaugura este capítulo nos convida a refletir sobre qual a visão social a respeito do papel educacional da mulher. Com a identificação do afeto e dos dons maternos, a mulher passou a ser identificada pelas suas funções de educação doméstica, que poderiam ser aproveitadas e desenvolvidas nas salas de aula.

A femini(li)zação da educação é compreendida, então, como o processo pelo qual a educação é cada vez mais orientada para o gênero feminino. Isso pode ser observado em muitos níveis da educação, desde o conteúdo curricular até a formação de professoras/es. Esse processo de femini(li)zação é considerado relativamente recente e tem sido alavancado pelo movimento feminista e pela crescente participação das mulheres na educação.

No entendimento de Louro (2014), em diálogo com os estudos de Accorssi e Antunes (2019), foi nesse contexto histórico que a profissão docente emergiu de uma necessidade de higienização da educação, modernizando assim a sociedade e aqueles que dela participam. O preparo para o mundo deveria atender à moral e aos costumes dispostos pela família, e cabia a esta participar do processo formativo do cidadão. Como a mulher era considerada a protetora da família em todas as suas virtudes, seus princípios e suas qualidades, caberia a ela essa atuação. Agregado a esse conceito familiar da função da mulher, a ela também era (é) atribuído o dom do afeto, em que apenas o sentimento materno seria capaz de modelar e desenvolver as crianças.

Ainda segundo Louro (2014), a profissão docente era, dessa forma, o labor compatível com as funções da mulher à época. Aceitou-se, assim, que a escola passasse a ser uma extensão dos ensinamentos do lar, em que sua formadora, com suas aptidões femininas, seria aquela que detinha todos os saberes oriundos da formação familiar e conseguiria, assim, compartilhar com as/os educandas/os.

Com mudanças nos comportamentos sociais, a comunidade escolar brasileira que se formava no final do século XIX assistia à femini(li)zação do professorado já vivida pela Europa do final do século XVIII. Os professores homens não usufruíam de um poder derivado da atuação docente das crianças e passam, assim, a buscar novas áreas de atuação em busca de maior reconhecimento social e maior valorização financeira, abandonando os muros da escola e em busca de “trabalhos de homens”, que reforçassem uma masculinidade que a sociedade compreendia ser voltada para aquele gênero.

A ideia de masculinidade não mais comportaria as funções docentes, principalmente porque algumas matérias específicas já haviam sido definidas com especificidade para o

público feminino, como o preparo para o lar, as rotinas domésticas, ou as habilidades vinculadas às artes. Para Alvarenga (2019, p. 195),

[n]ão se conceberia, nessa época, um professor homem ensinando prendas domésticas ou realizando atividades físicas com as alunas, visto que o “cuidado moral” com o corpo era uma constante. No caso do francês, as fontes mostram que muitas mulheres de famílias abastadas eram instruídas nessa língua, considerada fundamental para a formação das moças no período em tela. Podemos supor também que o ingresso das professoras tenha se dado pela falta de homens habilitados para lecionar as referidas disciplinas.

Além de acontecerem essas mudanças no mercado de trabalho, as mulheres viram essa ação como uma oportunidade de chegar a espaços públicos e conseguir também empregos e uma abertura de imagem para suas funções, ultrapassando assim a visão de meras cuidadoras do lar. Esse contexto histórico traz reflexões acerca da perspectiva feminina do trabalho em que somos levados a refletir sobre o reconhecimento do papel da mulher e suas capacidades laborais no exercício de qualquer função em que se identifique como apta a realizar. Na educação não é diferente.

A visibilidade do potencial feminino é compartilhada por Alvarenga (2019, p. 39) ao contextualizar a história da mulher:

A história das mulheres, como é relacional, encontra-se presente em tudo que envolve o ser humano. Percebe-se, assim, uma contradição: se, por um lado, é preciso que se dê visibilidade à história das mulheres, revelando singularidades de sua constituição como sujeito histórico; por outro, a compreensão do caráter relacional da história humana, no que se refere ao gênero, indica que seja possível também, à medida que se tem registrada a história dos homens, a produção de uma historiografia sobre as mulheres.

É importante trazer para o Brasil a historicidade da luta feminista pelo reconhecimento de sua capacidade profissional tanto na educação quanto em diversas outras áreas de atuação. Ao se relacionar com a luta pela educação, possibilita-se sua referência como um ato político, um ato de liberdade. Esta análise histórica nos traz a reflexão, também, da problematização da divisão sexual do trabalho que essa segmentação ocasionou.

O “ser feminino” ainda é visto a partir de uma visão segregada e misógina, visto que, até os dias atuais, a sociedade traz resquícios de femininos historicamente estruturados. Essa reprodução da capacidade da mulher com um olhar misógino fruto de um machismo – escancarado ou estrutural – ainda é reproduzida de forma direta e indireta quando se analisa o papel da mulher na sociedade. Somos constantemente convidados a refletir sobre nossas ações sempre de forma problematizadora e crítica, como forma de combater esses conceitos

tradicionais e machistas, encontrando lacunas que venham a romper com ideais antiquados e, constantemente, oportunizando emergir as vozes da luta feminina por seus direitos.

3.2 Diversidade(s) no jardim: traços da femini(li)zação do trabalho docente

Buscando compreender o papel da femini(li)zação do trabalho docente, ele precisa ser refletido como parte integrante da sociedade. Mesmo na perspectiva de que o trabalho docente é uma ferramenta de desenvolvimento humano para o aprendizado curricular da educação e para uma preparação para o convívio social, é perceptível que há uma diferença discrepante nas diversas funções relacionadas à escola e ao processo de preparação das/dos alunas/os para esse aprendizado.

A presença de uma maioria feminina à frente da Educação Infantil é percebida com um rápido olhar para as instituições dessa faixa etária educacional. Essa femini(li)zação ocorre em trabalhos que são diretamente ligados ao que se propõe a lidar com sentimentos, com questões metafóricas e com uma visão mais velada num contexto de funções sociais patriarcais dominantes. Ao submeter a mulher a atividades correlatas ao afeto e à maternidade, se desconsideram todos os demais saberes desenvolvidos por ela para exercer a função docente.

Essa divisão pode ser compreendida como uma necessidade de divisão das funções de acordo com o gênero daquela/e que as executa. Quando se retoma o caráter histórico da educação e é percebido o reconhecimento social de que os homens são compelidos aos trabalhos braçais, e à mulher se volta às funções domésticas e do lar, é possível, assim, o reconhecimento das divisões sexuais do trabalho. Esse entendimento é expresso por Accorssi e Antunes (2019, p. 53):

A industrialização e a urbanização do século XIX trouxeram matrizes novas sobre a identidade feminina, reciclando a velha divisão sexual do trabalho e dando sentidos diferentes ao conceito de trabalho (trabalho produtivo) e de não trabalho (trabalho reprodutivo). Conforme Yannoulas (2011), aquilo que é conhecido como o “não trabalho” configura-se pelas atividades domésticas, reprodutivas, gratuitas, privadas e, portanto, é da ordem do feminino; já o “trabalho”, entendido como atividades industriais, produtivas, remuneradas, públicas, do campo masculino. Trabalhar é, então, ocupar espaços públicos. As tarefas domésticas, principalmente ligadas ao cuidado são atividades privadas e não configuram trabalho.

Essa divisão sexual do trabalho deve ser compreendida como um fator social e historicamente estruturada num contexto sexista que se construiu com a busca por manter uma

imagem hierárquica sobre as funções e possibilidades de cada trabalho. Hirata e Kergoa (2007, p. 599) conceituam e contextualizam essa divisão sexual do trabalho:

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.).

A funcionalidade da manutenção desse processo hierárquico acaba submetendo ao posicionamento de que há uma necessidade de um gênero ser superior enquanto o outro aceita as funções a que é submetido. Ou seja, o homem acaba sendo reconhecido como provedor e responsável pelo sustento financeiro e trabalha com a força e a interação social, ao passo que a mulher se torna uma imagem secundária, ligada à reprodução e à prole, limitando assim as possibilidades de sua atuação.

Todo o estereótipo de gênero abordado é vivenciado na educação em que se espera do homem trabalhos vinculados à masculinidade relacionada a trabalho pesado, e, à mulher, trabalhos vinculados à feminilidade – relacionada à afetividade e ao sentimentalismo. Essa visão, para Accorssi e Antunes (2019), corresponde ao entendimento de que as mulheres representam uma maioria quantitativa de cargos docentes, sendo influenciadas pela ideologia da divisão sexual do trabalho que lhes foi imposta social e historicamente. Para Accorssi e Antunes (2019, p. 55),

Todas as mulheres que desejam serem professoras são dotadas de capacidades, como cuidado, sentimentalismo, paciência? Nada mais adequado que elas, que já realizam esses trabalhos em seus lares, façam isso também na esfera pública, cuidando de idosos, doentes, famílias e crianças, como é a profissão docente. É essa separação do que é da esfera pública e da esfera privada e o motivo de suas valorizações e hierarquias que nos ajudam a compreender o fenômeno da feminização do magistério.

No trabalho docente, a repercussão desse pensamento é perceptível ao se considerar a rotina prática do ambiente escolar. Ao reconhecer o papel pedagógico das profissionais docentes, vislumbram-se diversos saberes oriundos dessa vocação. Ocorre, porém, que, ao identificar uma equipe majoritariamente de mulheres na atuação da Educação Infantil, se percebe um reflexo sócio-histórico do dom acima dos saberes; do afeto acima dos conhecimentos técnicos.

Áster compartilha, em suas narrativas, o seu entendimento de que o afeto é necessário, mas precisa estar vinculado à utilização e à valorização dos conhecimentos técnicos na atuação docente:

Eu encontrei pessoas em equipes diretivas e em gestão que tiveram esse olhar empático. “Perai, é um profissional, é formado, ele é capacitado. Ele é dinâmico”. Porque professor de Educação Infantil tem que ser dinâmico, tem que ser ativo, tem que ser participativo. Ele tem que estar envolvido não só na Educação Infantil, mas com todo mundo.

Ao trazer as narrativas de Áster, o participante compartilha seu saber de conhecimento e cultura, demonstrando como suas vivências e experiências foram responsáveis na construção da identidade profissional idealizada por ele. Assim, acaba por construir um “manual” do que entende ser relevante para a atuação docente.

A problemática que surge de uma divisão sexual do trabalho levanta possibilidades de reflexão sobre as condições das mulheres em busca de independência e liberdade, liberdade essa lida em todos os aspectos que a abrangem. As constantes lutas pela valorização da mulher trazem em si inúmeras e significativas mudanças na valorização do seu papel social ao se buscar reconhecê-las com igualdade de direitos desvinculados de seu gênero. Mesmo com as constantes lutas feministas, os objetivos dessas lutas ainda não se consolidaram e estão em constante movimento. Ainda são encontradas visões estruturais que colocam a mulher em desigualdade de direitos se comparadas aos homens em uma mesma situação.

Alvarenga (2019, p. 79), em um contexto da femini(li)zação na cultura capixaba, assinala o seguinte:

Chama-nos a atenção também a vinculação do magistério como vocação que, posteriormente, será incorporada à atuação das mulheres. Nessa lógica, ou se paga bem, ou se convocam pessoas com vocação. Por sacerdócio e doação se “aceitam” condições precárias de trabalho e baixos salários. Ao que parece, tornam-se visíveis alguns elementos do processo de feminização do magistério, debate em tela no próximo capítulo. Outra justificativa que aparecia, vez por outra, no discurso dos presidentes e vice-presidentes da província, quando se evidenciava a necessidade de melhores salários para o magistério, refere-se à relação estabelecida entre salários e qualificação profissional.

Apesar de trazer um contexto regional específico, essa visão da qualificação profissional da mulher é identificada em todas as regiões do país. Questões culturais ainda permeiam o processo de femini(li)zação, uma vez que as atuações das mulheres ainda ocorrem baseadas em premissas machistas de que cabem a elas as funções afetivas e do lar.

Com isso, a mulher acaba por acumular diversas funções em sua rotina tanto no labor externo (profissional) quanto nas funções domésticas (esposa) e afetivas (mãe).

É possível compreender que, para o início desse processo de introdução da mulher no mercado de trabalho, havia uma estabilidade em manter essa separação do trabalho de acordo com o gênero. Segundo Hirata e Kergoa (2007), o que mantém essa distância não são as condições em que o grupo se mantém, mas sim uma naturalização desse processo. Como citam as autoras,

[o] que é estável não são as situações (que evoluem sempre), e sim a distância entre os grupos de sexo. Portanto, esta análise deve tratar dessa distância, assim como das “condições”, pois, se é inegável que a condição feminina melhorou, pelo menos na sociedade francesa, a distância continua insuperável (HIRATA; KERGOA, 2007, p. 600).

Lidar com essa femini(li)zação como uma narrativa que justifica o que se conhece atualmente acaba por fortalecer a necessidade de se realizar uma análise histórica e cultural sobre como a busca pela independência feminina surgiu. A perspectiva da atuação da mulher em sala de aula se transformou numa análise temporal, identificando diversas conquistas do reconhecimento do seu papel social; mas ainda há muito a ser combatido e conquistado. Ainda se vislumbra uma segregação das funções da mulher no ambiente escolar, relacionando muitas funções à sua interação afetiva com as/os alunas/os e, ao homem, as funções escolares administrativas, de exposição do poder ou atuações diretivas na instituição de ensino.

A femini(li)zação do magistério contribuiu para a inserção da mulher no mercado de trabalho, porém lhe “permitiu” isso com limitações de sua atuação. Retomando todos os conhecimentos analisados no presente trabalho, é possível inferir que essa “permissão” não se deu apenas pelas lutas feministas, mas também pelo não interesse do homem em ocupar esses espaços no mercado de trabalho. O machismo estrutural está historicamente enraizado em muitas das ações, de forma que condiciona as funções da mulher e segrega até mesmo a atuação de homens que buscam romper com esses dogmas. Esse entendimento também é compartilhado por Louro (2014, p. 100) ao dizer que

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.

Com a inserção da mulher nas atividades docentes, foram enumerados, inicialmente, os saberes vinculados à afetividade e os seus domínios pela administração da rotina do lar. Ao se encontrar na atuação docente, a mulher passa a ser direcionada também a assumir as posições socialmente impostas pela religião e pela moral oriunda da religião. Alvarenga (2019, p. 69) exemplifica bem essa situação:

Se, de um lado, às mulheres era possibilitado o ingresso mais jovem na carreira – provavelmente devido à carência de professoras habilitadas – (o art. 29 do Regimento estabelece a idade mínima de 21 anos), em contrapartida, exigia-se que as candidatas maiores de 18 anos fossem casadas ou residissem com os pais, desde que fosse reconhecida a sua “incontestável moralidade”, ou seja, impõe limites não impostos aos homens.

Ao ser inserida na profissão docente, a mulher se encontrou obrigada a carregar também as imagens estereotipadas do que é esperado de uma mulher fora do seu campo profissional. Espera-se da mulher uma atuação como mãe, como administradora do lar e como mediadora de conflitos, não convergindo para elas o domínio dos demais saberes docentes oriundos de sua atuação. Da mesma forma, essa estrutura patriarcal que ainda se vivencia não permite ao homem atuar nessa faixa etária, já que o domínio desses saberes é dito de exclusividade da mulher.

O rompimento desse paradigma na educação exige uma ação crítica e problematizadora que não vislumbre e reforce uma divisão sexual do trabalho. Ao se estudar a formação docente e os saberes, perfis e identidades das/dos profissionais da educação, não se encontram nenhum desses que se vinculem ao sexo ou gênero em que a/o profissional se orienta. Dessa forma, é preciso refletir sobre quais as circunstâncias que ainda propagam esse pensamento retrógrado da atuação da mulher na sociedade. E não há ambiente melhor para essas problematizações do que o chão da escola, local de mediação do conhecimento e preparo para a vida em sociedade.

3.3 Um olhar prático sobre o jardim: a femini(li)zação do trabalho e sua prática docente

Quando observado esse contexto em sala de aula, é possível fazer uma associação sobre como essa divisão do trabalho ligado ao gênero ocorre de maneira naturalizada, não de maneira direta, mas com uma interação de um comportamento que é estrutural. Um caminho a ser percorrido é compartilhar as vivências e experiências dessas mulheres em sala de aula e o que emerge de suas vivências.

Para que se consiga refletir e compreender a integridade da prática docente na perspectiva da professora de sala de aula, é preciso compreensão, também, de que o processo formativo da mulher é carregado de estereótipos sobre sua feminilidade.

Em um determinado momento histórico, a mulher se viu envolvida na luta pelo seu direito aos estudos e pelo reconhecimento da sua capacidade de trabalhar, sem que essa atuação se vinculasse às expectativas de uma atuação doméstica ou maternal. Mesmo com uma evolução que caminha para a superação desse contexto, há acontecimentos que demarcam ainda a presença desses estereótipos. Na atuação da mulher docente, ainda se veem muitas formações que compelem à determinação de comunicações assertivas, agregadas a posicionamentos da rotina da mulher, bem como debates sobre vestimentas, vocabulário e entonação ideais para sua atuação.

Valorizar o trabalho da professora parte de uma iniciativa (trans)formadora do que se conhece. Uma análise dessa valorização nos convida a refletir sobre os instrumentos e elementos que serão vinculados à construção dessa identidade docente da mulher, em que urge a sua integração aos conceitos de ensino de qualidade, e não apenas aos conceitos dos atributos da mulher no papel profissional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2004, p. 18-19) descreve esse reconhecimento ao citar:

Aprofundar o conhecimento sobre quem são esses professores constitui condição essencial para que se possam tornar efetivas as iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de que venham corresponder às expectativas neles depositadas, sobretudo em um país como o Brasil, onde a questão da educação reveste-se de absoluta importância e onde a legislação confere à formação do docente caráter fundante da política educacional.

Entretanto, ao observar como essa profissional mulher atua, se percebe uma (sobre)carga das demais atribuições exigidas em sua rotina. É importante contextualizar que a mulher, mesmo assumindo uma função provedora do lar, não deixou de ser responsabilizada pelas atribuições domésticas historicamente compelidas a ela. Essas atribuições a fazem acumular duplas ou triplas jornadas de trabalho, tanto aquelas remuneradas quanto aquelas oriundas de sua disposição para o lar. Para Zibetti e Pereira (2010, p. 270),

Pode-se afirmar, portanto, que a partir do momento em que estas profissionais não contam com tempo dentro da jornada de trabalho para o planejamento das aulas, preparação de materiais didáticos ou correção de atividades dos alunos, o cotidiano familiar fica ainda mais prejudicado, exigindo delas um esforço maior.

Por acumular funções determinadas por estereótipos histórico-sociais, da mulher é exigida uma maior organização do seu tempo devido à sobrecarga já mencionada. Essa sobrecarga, porém, não se limita apenas ao seu acúmulo de funções, mas também se liga ao que isso reflete em sua rotina. Por ainda acumular funções, as suas atribuições passam a se confundir nos diversos ambientes em que atua. Em casa, a mulher permanece a responsável pela educação dos filhos e, na escola, permanece com suas funções de afeto, empatia e dedicação na orientação das/dos alunas/os.

Zibetti e Pereira (2010, p. 267) compreendem e problematizam o acúmulo de funções socialmente impostas à mulher, exemplificando os desmembramentos dessa situação:

Uma das práticas mais adotadas tem sido a contratação de professoras “rodízio” que substituem, a cada dia, uma professora diferente, enquanto a titular elabora seu planejamento. Entretanto, além de considerarem este tempo insuficiente para a realização de todas as atividades necessárias à preparação das aulas, as docentes afirmam que este sistema não tem sido eficiente, visto que nos casos de falta de professoras, a profissional de rodízio substitui aquela que faltou, deixando de liberar a titular que deveria planejar naquele dia.

A busca por mulheres para atuarem apenas nessas funções estereotipadas faz com que se concretize a compreensão de que essa sobrecarga faz parte da rotina da mulher e que esta, para se inserir no mercado de trabalho, precisa lidar com esse acúmulo na jornada. Essa concretização do pensamento machista e misógino é estendida, também, à rotina familiar da mulher, o que compactua com a dogmatização de uma rotina cada vez mais cansativa.

Enquanto as lutas feministas não alteram esse cenário, a prática docente disposta à mulher (re)afirma um segmento estrutural da “mulher do lar”, sendo que esta precisa, ao retornar para sua casa, exercer as funções de faxineira, cozinheira, lavadeira, passadeira, mãe, esposa, cuidadora, enfim, o reforço de todas as funções a ela culturalmente relacionadas. Uma das saídas encontradas foi a terceirização desses trabalhos domésticos. A mulher passa, então, a contratar outras mulheres para exercerem essa função para, assim, poderem se concentrar nas tarefas profissionais assumidas em sala de aula. Para Zibetti e Pereira (2010, p. 268),

A ausência de tempo para cumprir as obrigações profissionais dentro da jornada de trabalho e os baixos salários que impedem a contratação de ajudantes para as tarefas domésticas caracterizam a vida das participantes da pesquisa, pois das 80 professoras ouvidas, apenas duas (solteiras) afirmaram não assumirem responsabilidades diretas sobre o trabalho doméstico, contribuindo apenas de maneira esporádica com essas tarefas. Cinco afirmaram contar com ajudante remunerada três vezes por semana. As demais, ou contam com ajuda de familiares que moram na mesma casa

(mães, filhas, sobrinhas, marido), ou assumem sozinhas as atribuições com o trabalho doméstico.

Pelos diversos pontos abordados sobre as funções da mulher na educação e o acúmulo de suas atribuições dentro e fora da escola, Zibetti e Pereira (2010, p. 273) nos convidam a perceber o trabalho da professora como fruto de uma diferença social que o gênero impõe ao seu labor, uma vez que que,

Considerando que a maioria expressiva do quadro docente é feminina, qualquer medida que se proponha a melhorar a qualidade da educação deve considerar as questões de gênero. Melhores condições de vida e trabalho, inclusive superando-se socialmente a cultura de atribuir às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos, terão como retorno mulheres mais saudáveis, professoras melhor preparadas, aulas mais adequadas às necessidades das crianças, portanto melhor qualidade de ensino.

O trabalho da mulher não é alheio à sociedade em que vive, não é alheio à cultura que a cerca e não é alheio às relações que ela estabelece com os outros, tanto na escola como no ambiente familiar. Todavia, de acordo com as autoras,

[...] a educação, enquanto processo de humanização, é uma tarefa que diz respeito a todos, sem distinção de sexo, raça, religião, classe social, ela é um processo permanente e universal, que deve ser compreendido como que contribuição de todos para a realização de um mundo mais justo, mais solidário, mais tolerante, mais ético (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 135).

No entanto, apesar da perspectiva de que a educação deve ser uma tarefa de todos, há, no interior dessa tarefa, algumas limitações. Apesar de todo esse processo com que a mulher que decide seguir essa carreira precisa lidar, ocorre uma mudança em sua rotina e na interação social também relacionada com sua visão de mundo para com o que ela pode esperar como uma rede de apoio. A femini(li)zação acontece com a união de todos esses processos, mas encontra desafios a serem superados quando se identificam processos que limitem sua atuação. A carga histórica sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho e todas as transformações possibilitadas por essa inserção nos convidam a reconhecer a importância desses mo(vi)mentos feministas e a (re)estruturação sofrida com o passar dos anos.

A carga horária de trabalho de uma mulher não termina na porta do trabalho. Ao contrário! Grande parte das mulheres ainda é responsável pela gestão das tarefas domésticas, dos cuidados com os filhos e dos cuidados com a família. Isso sem contar a carga horária de trabalho intelectual, que não aparece como tal, mas que acaba sendo exigido como uma das

principais características de uma mulher profissional, mesmo que ela não seja profissional da educação.

Mesmo com a constante evolução do papel da mulher na sociedade, e pelo destaque da pesquisa na educação, a luta deverá ser constante para que a autonomia da mulher em sua atuação laboral seja sempre respeitada. Sobre essa perspectiva, Hirata e Kergoa (2007, p. 607) problematizam que

[...] o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade. Mesmo que exista delegação, um de seus limites está na própria estrutura do trabalho doméstico e familiar: a gestão do conjunto do trabalho delegado é sempre da competência daquelas que delegam.

Os problemas de gênero gerados pela divisão sexual do trabalho, que aparecem de maneira mais gritante nas relações domésticas, continuam a existir nas relações sociais de produção. Estão presentes nas relações de emprego, no mercado de trabalho, nas relações de trabalho, nas relações de poder e na organização do trabalho capitalista. Aparecem de forma mais marcante nas relações de emprego, que são aquelas que ocorrem na relação trabalhador-empregador, ao serem envolvidos os vínculos de subordinação, de exploração e de dominação. A relação de trabalho é aquela que é estabelecida entre o homem e a máquina, com a tecnologia da informação, do conhecimento, da ciência, da cultura, do direito e da religião se impondo ao homem. A relação de poder é aquela que é estabelecida entre o homem e a sociedade através de relações de dominação, de exploração e de opressão. A organização do trabalho capitalista é aquela que é estabelecida pelo capital, de modo a subordinar o homem à máquina, ao produto, à organização e às relações de poder.

A divisão sexual do trabalho é a principal causa dos problemas de gênero nas relações de trabalho, pois atribui aos homens e às mulheres tarefas específicas com base em suas características biológicas. Ao se compreender essa dicotomia do trabalho entre homem e mulher, se percebe a principal causa dos problemas de gênero nas relações de trabalho na educação, porque ela perpetua a ideia de que os homens são os provedores e as mulheres são as cuidadoras, criando também barreiras à igualdade de oportunidades e ao acesso ao emprego, visto que as mulheres são mais propensas a ocupar os empregos de cuidado e de baixa qualificação, enquanto os homens são mais propensos a ocupar os empregos de maior

qualificação. E todo esse reflexo da divisão sexual do trabalho é experienciado no âmbito educacional, como exemplifica Pereira (2016, p. 75), a seguir:

São profissões que carregam no seu "ser" e "fazer", aspectos considerados de gênero feminino, tais como: cuidados, paciência, submissão, afetividade, independente do sexo de quem as realiza. No entanto, são ocupações desvalorizadas socialmente devido à construção do patriarcado que desqualifica essas atividades que tem como referência os cuidados e o trabalho doméstico. Assim, o trabalho de cuidar e educar dos(as) pequeninos(as) é um excelente exemplo, dado que é uma atividade que é percebida como extensão de atividades domésticas não remuneradas.

Toda a problematização envolta na femini(li)zação do magistério é importante para compreender as funções docentes exercidas em sala de aula. É nas narrativas desses corpos de mulheres que vivenciam e experienciam situações de opressão que será possível compreender o que emerge de suas falas e, assim, refletir sobre quais caminhos a sociedade precisa seguir para romper com essas limitações impostas à mulher.

A presente pesquisa, porém, não conseguiu atender a esse objetivo, mas atravessar o traço histórico da atuação da mulher na educação nos permite também compreender o reflexo dessa femini(li)zação do trabalho no olhar sensível para a atuação do homem enquanto professor da Educação Infantil.

3.4 *Narciso, Áster, Lírio e Lisianto*: onde estão as flores masculinas da Educação Infantil?

Compreendidos os fatores sócio-históricos e culturais da femini(li)zação da educação, me deparo analisando o jardim da Educação Infantil com suas diversas flores, e surge o questionamento: onde estão as flores masculinas nessa etapa da educação? Caminho pelo jardim e encontro diversas flores atuantes nessa etapa educacional e, depois de muito caminhar, encontro *Narciso, Áster, Lírio e Lisianto* frente a um imenso jardim. Assim, passo a fazer uma análise quantitativa como forma de reforçar o entendimento acerca da escassez de professores homens nessa fase Educação Infantil na atualidade, pautado em pesquisas realizadas em território brasileiro.

Ainda que no Brasil a educação de meninas não seja uma iniciativa recente, a profissionalização da mulher dentro das escolas é uma criação do século XX. O primeiro Estatuto da Professora, criado em 1927, permitiu que as mulheres fossem incorporadas à educação formal porque as famílias, de uma forma geral, entenderam que os filhos precisariam de instrução, ensino e educação para serem profissionais. Isso, porém, não

significa que essa inclusão não tenha sido marcada por preconceito, discriminação, machismo e uma série de outras discriminações.

A amplitude da presença feminina na Educação Infantil, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental é devido à formação dos professores: é muito maior o número de mulheres que se formam para educar crianças pequenas do que de homens. Na Educação de Jovens e Adultos, disposta pelo Censo da Educação Básica de 2020¹², essa tendência é inversa: o número de homens é bem maior em relação ao de mulheres. Ao considerar o total de professores da Educação Básica, tem-se 12% de homens e 88% de mulheres, o que indica a maior presença de mulheres na educação, principalmente nas séries iniciais.

A relação entre a educação e o gênero tornou-se relevante a partir do século XX, quando houve a ampliação do acesso à educação formal em geral, inclusive para mulheres. A educação é considerada um instrumento de promoção de igualdade, pois a partir dela é possível acessar e exercer direitos, além de permitir que as pessoas sejam autônomas, capazes de exercer suas liberdades e de atuar de forma crítica e ativa na sociedade.

Ainda de acordo com o Censo da Educação Básica de 2020, foram registradas/os 2.189.005 docentes na Educação Básica brasileira. Desse total, 593.087 são docentes atuantes na Educação Infantil, sendo 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, no registro de 1.378.812 docentes, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. No Ensino Médio, por sua vez, de 505.782 docentes registrados, 57,8% são do sexo feminino e 42,2% do sexo masculino.

O que se infere a partir dos dados de 2020 é que a primeira fase educacional comporta uma maioria de mulheres, ao passo que, enquanto se tem 96,4% de mulheres atuantes na Educação Infantil, esse número reduz para 57,8% ao se analisar o Ensino Médio. Se verificarmos o primeiro Censo do Professor da Educação Básica Brasileira, de 1999, se percebe que o percentual de mulheres atuantes na Educação Infantil era de 98%. Infere-se, desses números, que a distribuição por gênero da docência na Educação Básica carrega significados vinculados à divisão sexual do trabalho, sendo observado que a mulher ocupa espaços considerados de afeto, enquanto o homem passa a ocupar espaços vinculados às características técnicas.

¹² Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

No Ensino Médio, há menos mulheres em comparação com a Educação Infantil. Isso pode ser explicado pelo fato de as mulheres não se sentirem à vontade, muito menos, seguras. Sabe-se que as mulheres docentes não enfrentam apenas dificuldades de percepção, mas também de aceitação. Para Freitas (2008), a mulher docente é ainda vista por alguns homens como uma ameaça à sua posição de domínio na escola, é estranha ao cotidiano escolar que é dominado por homens.

O cuidar é um trabalho realizado de forma natural e espontânea pelas mulheres que cuidam da casa, mas é ao mesmo tempo desvalorizado e invisível. O fato é que cuidar de crianças não é um trabalho para qualquer um e deve ser valorizado. Para isso, é importante que as/os educadoras/es trabalhem de forma profissional, garantindo a educação e os cuidados adequados para as crianças. Para isso, é importante ter uma formação específica e continuada para atuar na Educação Infantil, dado que é uma atividade complexa que exige muita dedicação. Nesse entendimento, *Narciso* compartilha o relato de como compreende a formação continuada nessa fase educacional:

Quando eu olho pro profissional que começou na rede há 10 anos, me vejo totalmente diferente do começo, e assim fico imaginando como as infâncias também sofrem mudanças de acordo com os tempos, acontecimentos históricos e fatos sociais. Penso que a gente tem que estar sempre atualizando e acompanhando isso.

No entanto, infelizmente, o trabalho de cuidar de crianças não é valorizado pelo Estado, o que leva isso a ser considerado como um trabalho informal. Além disso, a situação é agravada pelo fato de que a maioria das/dos professores/as são mulheres, o que leva a um aumento da exploração a que estão sujeitas. Além do mais, a falta de valorização do trabalho de cuidar de crianças leva ao afastamento de muitas/os educadoras/es, o que tem um impacto negativo nas crianças. Assim, é importante que seja valorizado o trabalho de cuidar de crianças, pois é uma atividade complexa e muito importante para o desenvolvimento desses sujeitos.

Nesse contexto, *Áster* traz em suas narrativas a percepção do impacto negativo do árduo trabalho docente, o qual demanda um esforço físico muito maior do que nas demais etapas educacionais:

O maior período da minha vida profissional é dentro da Educação Infantil. E é onde até hoje eu quero estar. Até que surja alguma situação ou que eu desgoste ou eu canse, eu já estou ficando velho. Já fiz 40 anos. A gente vai diminuindo o pique, vai diminuindo o ritmo. Às vezes mais na frente eu vou precisar de uma turma que não exija tanto. Mas, até então, eu estou no gás, estou com a Educação Infantil.

Essas relações de gênero na educação, por vezes, refletem estereótipos, preconceitos e discriminações. O discurso da igualdade tem como base a igualdade de gênero, além da igualdade de raça, de religião, de orientação sexual, de classe social, de idade, de deficiência. Todos são iguais em direitos e deveres, mas, na prática, somos diferentes.

O preconceito de gênero é uma limitação, pois, ao atribuir determinadas atividades a homens ou mulheres, se cria uma divisão de funções. A divisão de funções limita a sociedade e dificulta a igualdade de gênero e a participação de homens e mulheres em diversas áreas. A igualdade de gênero é um direito humano, assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e deve ser garantida para todos, sem discriminação.

As diferenças existem e devem ser respeitadas. O desafio na educação é criar um ambiente de convivência e igualdade de direitos, liberdade de escolha e liberdade de pensar que garanta a toda a comunidade escolar condições de (trans)formar-se. A escola é um espaço que deve garantir oportunidades para todos, independentemente de sua raça, religião, cor ou orientação sexual. O contexto histórico e social da femini(li)zação da educação abordada neste capítulo buscou trazer uma reflexão acerca de quais atitudes sociais estão sendo reproduzidas nas escolas e que, direta ou indiretamente, promovem a segregação da prática educacional unicamente movida pelo gênero predominante no corpo docente da Educação Infantil.

Apresentados os caminhos sócio-históricos da presença da mulher na educação e a visão cultural sobre o seu papel junto à Educação Infantil, e compreendida a femini(li)zação da educação e entendidos os impactos sociais da presença do homem nessa fase educacional, se compreende assim que a presença do homem ainda é estereotipada não pelo vitimismo deste, mas pela força de seu próprio machismo que definiu uma divisão sexual do trabalho na educação, com a tentativa de definir um caráter de gênero para a atuação na educação, principalmente na Educação Infantil. É necessário, pois, resgatar o caráter técnico necessário para a prática docente, superando os estereótipos culturalmente dogmatizados na educação.

A apresentação de uma teoria sempre contextualizada com a prática torna a pesquisa mais orgânica e fluida, ao passo que compreendo ser relevante analisar as vivências e experiências do professor homem na Educação Infantil e o que emerge de suas narrativas, com uma escuta sensível que permite um melhor entendimento dos anseios educacionais do chão da escola, como farei a seguir.

4 ESTRANHAMENTOS E (IM)POSSIBILIDADES DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Tu te sentarás primeiro um pouco longe de mim, como agora, sobre a relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é fonte de mal-entendidos. Mas, a cada dia, tu poderás sentar um pouco mais perto.”

[...]

“Adeus, disse a raposa. Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos”

(O pequeno príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry)

Certo dia, observei meu irmão com um livro em suas mãos, já conhecido por ele de outrora. Em sua leitura atenta, percebi que na capa havia um pequeno garoto sobre um pequeno mundo e, acima, o título *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Aproximei-me para conversar com meu irmão sobre aquela obra e o motivo de uma nova leitura. Meu irmão me respondeu que aquela obra ultrapassava o tempo e que a percepção da história mudaria diante da maturidade do/da leitor/a. Era a terceira vez que ele lia aquela obra e compartilhava comigo as sensações que tinha agora, nessa nova leitura.

Passei a compreender que o mo(vi)mento dessa releitura permitia ao meu irmão que aplicasse olhares outros sobre os fatos a cada vez que se debruçava sobre as palavras de Saint-Exupéry. Neste capítulo, busco realizar esse mesmo exercício de primeiro olhar de longe e, a cada nova (re)leitura, me permitir me aproximar um pouco mais do objeto para que não haja mal-entendidos nas subjetividades emergidas. Compreendida a femini(li)zação da educação, buscarei uma leitura sensível das narrativas, consolidando os relatos colhidos, e, com um olhar aproximado da fenomenologia e da hermenêutica interpretativa, apresentar a cientificidade invisível aos olhos, cujas unidades de sentido emergiram com o simples olhar para o que é essencial nas vivências e experiências e que se revelam ao coração.

Nesta seção, serão apresentados os dados obtidos a partir das narrativas dos participantes de forma a identificar 5 (cinco) unidades de sentido que emergiram das vivências e experiências compartilhadas, quais sejam, família, (in)dependência financeira, formação docente, estereótipos e motivação docente. Utilizando-se uma análise de dados pautada na interpretação fenomenológica, foi possível compreender a percepção sociocultural que os participantes têm de suas práticas docentes na Educação Infantil e como essa prática é disseminada no espaço e no tempo.

Em todo caminhar, vários são os elementos que precisam ser contemplados. A companhia, ou mesmo a sua ausência, é um elemento de extrema importância que guiará a forma como se contempla o ambiente. E, como dito, o ambiente. O ambiente que circunda a trilha percorrida traz diversos elementos que enriquecem as narrativas e o que emerge delas. No caminhar desta pesquisa, contemplei diversos jardins com inúmeras flores e suas histórias, que passo a compartilhar.

4.1 Os jardins dos caminhos que se entrecruzam: definição do percurso em que observo os plantios das flores

Ao elencar as narrativas como instrumento de recolha de dados, convidei os participantes para, de forma fluida e livre, compartilharem suas vivências e experiências em que se guiarão por duas inferências: o percurso sociocultural e formativo, e as vivências e experiências relevantes na atuação na Educação Infantil.

Pela aproximação com o método fenomenológico, realizei uma exaustiva análise das narrativas com foco no objeto, de forma que emergiram cinco unidades de sentido, quais sejam: família, (in)dependência financeira, formação docente, estereótipos e motivação docente. Apresentadas as unidades de sentido, passo a compartilhar os recortes narrativos que me auxiliaram na interpretação do fenômeno junto ao objeto.

4.1.1 A família e a intervenção do florescer do educador

A primeira unidade de sentido parte das subjetividades que emergem frente à presença da família nas narrativas, focando nos primeiros indivíduos que regaram essas flores para a educação. Os participantes compartilham a presença da família, quer seja na sua formação histórica, quer seja no conceito que as famílias das crianças dão à sua atuação. Primeiramente compartilho o quadro 2 com as narrativas sobre o papel da família para os participantes.

Quadro 2 – A família e seu papel para os participantes – recorte

NARCISO	<i>Eu tive alguns problemas durante o percurso do curso, aonde tive a perda da minha mãe. Não tem como não esquecer isso, na verdade. Eu quis desistir na época, mas achei que não, ela era uma das pessoas que mais me motivava a estudar, para sempre que pôr na cabeça que eu tenho que estudar. Eu quero um começo para mudar minha realidade. Porque ela não teve essa oportunidade. Eu fiz isso mais por ela.</i>
---------	---

LISIANTO	<i>Eu venho de família bem humilde, então sempre houve muita dificuldade e que, por conta de diversos traumas de infância: pai eu não tenho, nunca tive. Ela [mãe] também já vinha de uma série de traumas, também de infância. Então ela sempre descontava toda sua raiva em mim. E não apenas ela, mas também tios, vizinhos e colegas. [...] No Ensino Médio, eu parei pra pensar e falei: “Olha, acredito então que eu vou querer fazer uma faculdade”. É algo que minha mãe também sempre falou: “Pelo menos uma faculdade você tem que fazer. Você tem que estudar, você tem que estudar”. Ela, por outro lado, não estudou. Voltou a estudar por minha causa. Uma vez até, acho que eu tinha uns 8 anos, eu virei para ela e falei: “Mãe, você podia voltar a estudar e ter um emprego melhor pra poder pagar uma faculdade para mim”. Isso tocou, e ela voltou a estudar. Fez o EJA, terminou o Ensino Médio, conseguiu um colega pra ajudar a prestar um concurso, para fazer um concurso pela [órgão público], passou e até hoje ela trabalha nisso. Então ela sempre me cobrou muito.</i>
LISIANTO	<i>Para além da dificuldade em si mesmo [planejamento], eu cuidava muito do meu avô, e ele era bem idoso e também estava enfrentando um câncer. Ele já estava em um estado paliativo. Eu tinha que colocar comida para ele, depois colocar sonda nele, vestir, dar banho. Tem todo esse processo que, já com o passar do tempo, ele não conseguia nem mais andar. Então tudo assim afetou meu profissional. Mas mesmo assim continuei.</i>
NARCISO	<i>Como eu me formei, como eu me constituí, isso também acaba interferindo em como eu sou como profissional. Porque às vezes essa facilidade que eu tenho de ouvir as crianças, de trazer um diálogo com elas, de atender o que o grupo me sinaliza, isso vai muito da minha infância também. Eu sou um irmão em um grupo de nove pessoas. Fui o irmão mais novo. Parece que eu não tinha muita voz, eu não era muito ouvido. Parecia que as pessoas ao meu redor estavam sempre ocupadas, fazendo alguma coisa. Quando eu queria alguma coisa, eu tinha que fazer. Eu tinha que provocar alguma coisa para ser ouvido.</i>
LISIANTO	<i>Tanto por parte de família, também, já sofri violência física, psicológica, social, moral, e isso acaba deixando feridas na pessoa. Aí meu ponto de fuga foram livros.</i>

Fonte: Ferreira (2022).

Os recortes mostrados nesse quadro compartilham a presença materna na formação educacional dos participantes da pesquisa citados. No primeiro recorte das narrativas de *Narciso*, o participante relata o papel da mãe como motivadora da educação, ao mesmo tempo que compartilha uma carga de dor pela perda dela. Já *Lisianto* se apresenta em três recortes que motivam a unidade de sentido familiar, porém cada segmento carrega uma carga semiótica distinta. Em um primeiro momento, o participante compartilha, da mesma forma que *Narciso*, o papel materno como maior incentivador dos estudos.

O relato dos participantes se junta ao meu, na função de narrador-pesquisador, visto que partilho em minha autobiografia do papel da minha mãe como responsável pelos meus

estudos, enquanto meu pai era o provedor. Esses relatos das funções maternas no acompanhamento educacional fazem parte da femini(li)zação da educação em que se estipula o afeto como principal provedor do conhecimento e rejeita ao homem o uso desse mesmo afeto.

Em um segundo momento, *Lisianto* compartilha outro papel da família em que ele passa a compor a função de provedor e cuidador do avô, sendo que esses cuidados passam a afetar a vida educacional dele. Por fim, *Lisianto* relata, no último recorte compartilhado, um olhar outro da família para a formação do ser humano. Sem emergir a motivação das violências relatadas, *Lisianto* compartilha as feridas que a intervenção familiar deixou em suas memórias e a forma com que essas dores e a busca pelo isolamento o aproximaram do universo da leitura. Esse mesmo olhar é compartilhado por Narciso, que no segundo recorte compartilha os reflexos de sua construção familiar que emergiram na sua atuação docente junto às crianças, oportunizando que suas vozes ecoem, ao invés de silenciá-las.

Infere-se, portanto, que a família ocupa diversos papéis no saber docente que é levado para a formação do perfil do professor. A carga formativa da família interfere em várias escolhas no decorrer da vida, e, conseqüentemente, esses saberes de (seu) mundo são refletidos em como o docente se apresenta em sala de aula.

4.1.2 A (in)dependência financeira e o custo de se manter um jardim

Diversos são os elementos que passarei a analisar sobre a unidade de sentido ligada à (in)dependência financeira e aos custos para que as flores se mantivessem vívidas nos jardins. O recurso linguístico utilizado na nomenclatura da unidade de sentido demonstra que o fator financeiro tem duas formas de se apresentar, quer seja com seu caráter limitante, quer seja com seu caráter libertador. Início, assim, as narrativas compartilhadas que se correlacionam ao caráter limitante que o fator financeiro atravessa nos participantes.

Quadro 3 – Financeiro como caráter limitante – recorte

NARCISO	<i>Sempre estudei em escola pública. Quando eu fui aprovado na UEG, eu fui homenageado por ter vindo de escola pública, na época era muito concorrido, então a escola já era desacreditada essa questão do acesso.</i>
LISIANTO	<i>O que que eu pensei: “Vou sair desse serviço e arrumar um de meio período e continuar a faculdade”. Não deu certo porque eu não encontrei serviço nenhum de meio período. Resultado: não pude continuar porque não tinha dinheiro para pegar um ônibus para ir para a faculdade. O campus era [longe] do bairro onde moro. Tem um trajeto muito grande, não dava. Acabei então que desisti.</i>

ÁSTER	<i>Sempre trabalhei desde muito cedo. Desde a pré-adolescência eu entrei numa confecção e aprendi o ofício de costureiro. Como eu estava ganhando ali o meu salário e tudo, não tinha aquele negócio de falar “nossa, eu vou fazer uma faculdade”. E fiquei. Depois que terminei o Ensino Médio, fiquei um ano parado. [...] Aí fiz, passei para Pedagogia. Na primeira vez, já passei, tive que deixar de trabalhar. Tinha que escolher: trabalhar, ganhar dinheiro, ajudar em casa, ou fazer faculdade. Me deram opção de ir pra faculdade e tentar transferir de turno.</i>
--------------	--

Fonte: Ferreira (2022).

O que emerge dos fragmentos compartilhados anteriormente é a dificuldade financeira que os participantes partilham durante sua trajetória formativa. Os participantes buscavam, na formação superior e na atuação docente, uma forma de romper com as dificuldades que o desequilíbrio financeiro traz.

Assim, ingressados e atuantes na carreira educacional, os participantes passam a (res)significar sua posição socioeconômica, vinculada agora ao fato de que a atuação docente passa a ser a principal fonte de renda familiar. Compartilho, assim, os recortes que validam essas inferências.

Quadro 4 – Financeiro como caráter libertador – recorte

LÍRIO	<i>Essa questão de ser professor já vem desde muito tempo na minha vida. Eu sempre me encantei com a questão de professores que passaram em minha vida e por isso eu pensei nessa área de educação para que eu pudesse ganhar minha vida. Então fiz o vestibular de Pedagogia, na UEG de [cidade do interior de Goiás] também, e cheguei aonde cheguei. Graças a Deus tá fluindo bem.</i>
LISIANTO	<i>Ao mesmo tempo, eu também consegui entrar como bolsista do PIBID, Programa de Iniciação à Docência, e, com esse turno e uma bolsa de quatrocentos reais por mês, foi o que consegui me manter. Foi o que garantiu os documentos, textos da faculdade que precisava, algum livro, alguma outra coisa. Foi o que me sustentou e me permitiu continuar a faculdade. [...] Em junho de 2017, eu já estava plenamente concursado e foi onde iniciou então minha vida, realmente, de professor.</i>
ÁSTER	<i>Eu fiquei durante cinco anos como professor regente no [instituição privada], foi quando saiu o concurso na prefeitura de Goiânia – 2011 –, eu passei. Eu passei no concurso e mantive o emprego no [instituição privada]. Quando eu fui efetivado no [instituição privada], eu deixei a confecção porque o meu salário... minha vida mudou.</i>

Fonte: Ferreira (2022).

O caráter financeiro é uma unidade que emerge em diversos outros trechos das narrativas colhidas. Em alguns deles, reforçam os trechos apresentados anteriormente e

validam o papel econômico da escolha da profissão docente. Em outros trechos narrados, mas não compartilhados no presente estudo, relatam o impacto financeiro em suas infâncias que os motivou a percorrerem caminhos que rompessem com aquela situação de dependência e relatando os esforços em suas rotinas para conquistar a independência financeira.

4.1.3 Os diversos relatos do florescer da formação docente

A formação docente atravessa diversos estágios que se apresentam nesta pesquisa. Desde os impactos da formação inicial, da identificação dos saberes, do perfil e da identidade docente, até a formação continuada que reforça o elemento formativo do professor. Compreendo o professor como um ser em constante desenvolvimento, de forma que seus relatos demonstram trechos do florescer dessas flores na educação. Assim, inicio a análise da formação docente como unidade de sentido compartilhando uma experiência de *Narciso*:

Lá no início eu achei um tremendo desafio, porque eu já tinha dois anos de educação na minha cidade. Porque foi todo um contexto, uma história, eu tive que dar uma aula lá primeiro para poder vir para cá. Lá eu trabalhei na fase maior, com crianças maiores, quando eu cheguei aqui, eles queriam me colocar em escola, mas eu tinha um desejo de trabalhar com crianças pequenas. Quando me deparei com Educação Infantil, foi uma quebra muito grande de conceitos, de experiência e vivências inigualáveis. [...] Os três primeiros anos, que é o estágio probatório, servem também para você repensar se, de repente, você quer continuar aqui. Ao mesmo tempo que estão te avaliando, você avalia o que você está fazendo, e eu vi que era isso mesmo que eu queria. E assim, durante os meus estágios, eu fui para a educação fundamental, para os meninos maiores, mas eu não me identifiquei.

Nesse trecho compartilhado, o participante relata o seu encontro com outras áreas de atuação e como sua experiência inicial o guiou para experienciar caminhos outros daqueles primeiros percorridos (Ensino Fundamental). Em outro trecho, em que compartilho relatos de *Áster*, ele demonstra que as experiências nem sempre são as motivadoras para a escolha do caminho docente:

Eu tinha uma afinidade muito grande pela área de História. Gosto muito de ler e gostava muito de ler sobre História. Dentro das minhas possibilidades de um ano sem estudar e tudo, eu tinha que entrar na faculdade. Meu objetivo era: “eu entrava na faculdade, fazia um curso que eu conseguisse passar e, depois, faria uma outra faculdade como portador de diploma. Ou de Direito ou de História”. E a faculdade que estava ali dentro do meu padrão, quando eu fazia o cursinho e que eu conseguiria passar, seria o de Pedagogia.

Percebe-se, com a escuta do trecho anterior, que a vontade inicial do participante *Áster* não foi o direcionador da sua carreira docente. O gosto pela docência viria com o tempo, com o experienciar da função de professor. Nesse quesito, os participantes compartilharam relatos que demonstram que a formação docente não deve se encerrar com a conclusão de uma universidade, pois diversos saberes só serão adquiridos após a atuação profissional; é só após sentirem o chão da escola que poderão definir quais as habilidades necessárias para a atuação e quais os desafios que precisarão percorrer.

Assim, compartilho as narrativas a seguir sobre o olhar dos pesquisadores sobre a formação continuada.

Quadro 5 – Narrativas sobre a formação continuada – recorte

<i>LISIANTO</i>	<i>A rede também tem proporcionado por conta de um dos formadores ter feito um trabalho justamente sobre um projeto sobre o homem na Educação Infantil, tem permitido que a própria rede se reestruturasse para poder aceitar.</i>
<i>ÁSTER</i>	<i>Chegando lá, eu fui muito bem recebido pela diretora, que logo em seguida saiu, e a outra coordenadora entrou, e fiz um ano de estágio na Educação Infantil. Eu chegava, a professora já tinha recebido as crianças, já tinha feito o primeiro momento de roda de conversa. A [instituição privada] tem uma proposta de teoria construtivista e sociointeracionista que eles são bem fechados nisso, e, pra mim, foi um aprendizado muito grande. Ali tinha que colocar a teoria na prática. Você não podia fugir daquilo ali. Então era praticando e sempre estudando. Eles davam a formação adequada.</i>
<i>LÍRIO</i>	<i>Já na Secretaria de Educação, eu fiquei meio assim, que eu nunca tinha estado num CMEI como um profissional. Eu falei para a mulher: “Moça, eu não tenho é perfil para trabalhar em CMEI”. Ela: “Não, aqui em Goiânia a gente não tem isso. A gente tem muitos profissionais homens trabalhando”. Eu pensei: “Tá, mas para mim vai ser diferente, uma experiência nova”.</i>

Fonte: Ferreira (2022).

Compreendo, então, que a formação docente está presente nas subjetividades que emergem das narrativas dos participantes e que ela se apresenta de diversas formas, quer seja em saberes, perfil e identidade, quer seja na importância da formação inicial para ingresso na carreira docente, quer seja, ainda, na importância da formação continuada para que ocorra a permanência desse profissional no chão da escola.

4.1.4 Os estereótipos frente às diversidades de flores

Quando se depara com o professor homem atuante na Educação Infantil, surge a estranheza desse corpo masculino frente ao cuidado de crianças tão pequenas. Essas poucas

flores masculinas divergem das demais flores femininas constantes no ambiente da Educação Infantil. Em diálogo com Pereira (2016), a identidade de gênero na educação parte da ideia de que a mulher é detentora de passividade, sensibilidade e cooperação, valores necessários para a carreira docente na Educação Infantil. O homem, por sua vez, detém atributos de coragem, competitividade e agressividade, sendo esses valores estranhos à educação.

Esse olhar estereotipado dos gêneros na carreira docente tem reflexos nos relatos compartilhados pelos participantes. Ao realizar a escuta sensível na recolha das narrativas, emergiu uma diversidade de acontecimentos que relatam os estereótipos e os desafios experienciados pelos participantes. Passarei, então, a agregar os estereótipos relatados em três grupos: família, profissionais da educação e participante.

Por se tratar de uma gama de relatos que mostram e experienciam os estereótipos percorridos por parte das famílias, elenco alguns deles para que, de forma amostral, possam demonstrar o que emerge das narrativas dos participantes.

Quadro 6 – Narrativas de estereótipos apontados nas famílias – recorte

LÍRIO	<i>É claro que de início assustou; porque eles são acostumados com mulheres e chega um homem, ainda mais da estatura. Eles ficaram com medo. Foi diferente porque a escola em si tem aquela questão de ser professora e aquele lado da mãe. E eu lá assim. Um lado do pai, geralmente o pai é mais grosseirão, e notei que também comigo era assim: as professoras eram mais delicadas, não que eu não seja, mas a visão delas é um pouco mais para amável, e o meu não. O meu era uma visão mais básica.</i>
NARCISO	<i>Chegando em Goiânia, eu achei um pouco difícil a adaptação porque, embora a concepção da direção onde eu trabalhava fosse voltada para que o homem atuasse na escola, no meu caso era CMEI, a comunidade não recebia muito bem essa ideia: criança pequena e professor. [...] Mas, no início, como eu tive apoio da direção, foi mais fácil romper no início, mas isso sempre incomodava. Todo ano era a mesma história. Como mudava o ano, eram famílias diferentes, as mesmas questões dos pais. [...] Porque, primeiramente, devido à questão cultural, eu acho que elas podem achar estranho um professor na sala a princípio. Não “estranho”, diferente. Mas logo elas percebem que é diferente mesmo, que elas gostam mais do que se tivesse uma outra professora.</i>
ÁSTER	<i>Tinha o momento do banho e tudo. Eu me lembro que a coordenadora me falou que uma mãe questionou: “Como seria isso, ter um homem dentro no CMEI? Como iria funcionar isso? Porque tem a questão do banho, a questão da escovação”. A diretora e a coordenadora responderam: “Ele é um profissional. Ele está exercendo a função dele. Qual o questionamento da senhora?”. “Não, não, eu só queria saber se está tudo certo”. E ficou nisso daí. Ela me repassou, e eu falei: “Não, eu queria que vocês... se a mãe retornar com algum questionamento, eu queria que vocês me convidassem pra eu me colocar perante essa mãe e a gente fazer o registro dessa reunião e o</i>

	<i>que que é que ela quer saber, quais são as dúvidas dela. É a mãe de uma menina. Provavelmente o questionamento é como vai ser esse banho com as meninas.</i>
LISIANTO	<i>Com família eu acho que já, eu tive o quê, uns dois ou três problemas e dificuldades. Uma foi em 2018. Quando eu fui recepcionar as crianças, chegou uma aluna que se matriculou, uma novata, em uma turma de 3 anos. Só em 2017 que eu fiquei com uma de 2 anos. Desde então eu só pego turma de 3 anos, agrupamento “D”. [...] Chegou essa mãe. Ela foi, chamou a minha auxiliar: “Deixa eu te falar: a professora não fica aqui?” A auxiliar: “Não, eu sou auxiliar. Professor é ele”. Essa mãe deu uma assustada. Eu estava ouvindo, mas preferi ficar isolado e continuando com as crianças. Essa mãe perguntou como que era a rotina, como que era a minha atuação, como que era na hora do banho, para ir ao banheiro, e a auxiliar foi bem tranquila. Explicou tudinho, mas ainda assim essa mãe ficou meio receosa.</i>

Fonte: Ferreira (2022).

O que se percebe é que os olhares das famílias carregam estereótipos fruto de uma cultura machista, que determina um local para a mulher e, conseqüentemente, a não aceitação do homem naquele posto de afeto e cuidado. Isso se reflete negativamente no trabalho do professor homem que atua na Educação Infantil, pois a sua atuação é limitada ao afeto, sem que esse profissional possa exercer os seus saberes docentes científicos, voltados à formação humana, além de não conceder ao homem a possibilidade de ter afeto.

Além dos estereótipos emanados pela família, muitos dos relatos apontam que esses desafios também emergem dos profissionais da educação, por isso compartilho, também por amostragem, relatos dos participantes que vão ao encontro do que foi explanado.

Quadro 7 – Narrativas de estereótipos apontados nos profissionais da educação – recorte

LÍRIO	<i>Eu, como é profissional, eu acredito que não seja uma área que eu queira atuar porque, apesar de tantas coisas boas que eu aprendi, eu tive dificuldades e, querendo ou não, a gente encontra é dificuldades quanto à adaptação. E quanto a comentários dos próprios colegas de trabalho, a gente vê um certo desconforto entre elas. A questão de pais: quando eu fui me apresentar como professor da Educação Infantil, eu tive que fazer uma apresentação bem complexa. Eu tive que falar: “Não, eu estou aqui como professor, eu vou atuar na área pedagógica”.</i>
NARCISO	<i>Quando eu troquei de CMEI, a ideia da direção era contrária. Eu percebi que a direção, embora ela quisesse um professor naquele ambiente, ela tinha uma resistência para a faixa etária menor. Ela expôs a questão das famílias e ela não foi muito favorável de me apoiar em determinadas atividades. Eu era restrito com algumas atividades. [...] O que eu achava interessante é que alguns colegas, da mesma rede, na própria escola, sugeriram que eu fosse para escola. E isso me causava um pouco de desconforto. Mas só que eu não deixava isso sobrepor também, não. [...] Uma colega confessou que, quando</i>

	<i>me viu, à primeira vista, achou que eu não desse conta de uma suposta turma porque eram crianças de 4 anos.</i>
<i>ÁSTER</i>	<i>E, comentário interessante, porque tem essa questão do preconceito – a gente vai falar sobre isso – em relação à presença do homem na Educação Infantil com crianças menores. Quando eu fui apresentado como professor, a diretora – não acontece isso com as professoras mulheres – foi até a porta para me colocar para os pais.</i>
<i>LISIANTO</i>	<i>Chegou essa coordenadora: “Mas e aí, tudo bem? Já trabalhou com Educação Infantil antes?”, eu: “Não, meu foco nunca foi Educação Infantil, mas sempre fundamental ou EJA. Mas tem uma pequena parte de Educação Infantil, mas nunca foi meu foco”, ela: “Então, entendo, é porque é complicado porque assim, né, você sabe que Educação Infantil vai ter muito choro, às vezes precisa levar a criança no banheiro, acompanhar”; eu falei: “Não, tudo bem. Isso eu tenho plena ciência”, ela: “É, mas é que, é, assim, difícil, porque, assim, como é que vai ser, porque você é homem, a gente não tem tanta experiência e, assim, mulher, né, mulher é mãe, é, então certeza que, se chorar, precisar de um abraço, um colo, como é que você vai acolher? A mulher já, a mulher ela vai deixar acolhimento e tudo mais, como é que vai fazer para levar no banheiro se precisar?”, eu falei: “Não, ok, eu entendo”, ela: “Pois é, então você não quer repensar isso, sabe, Educação Infantil é uma coisa que é difícil, sabe?” Ela só foi me empurrando o memorando. Ela: “Pois é, aí você pensa direitinho aí”.</i>

Fonte: Ferreira (2022).

Os relatos apontados anteriormente demonstram desafios ligados a limitações impostas pela própria gestão. Para buscar exemplificar o que é discutido, aponto as narrativas de *Lisianto*, que demonstra os estereótipos velados por parte da gestão. Esse trecho me atravessa com intensidade, pois se aproxima da vivência que trago em minha autobiografia sobre a forma, também velada, como tive minha atuação limitada e que, após (res)significação em experiência, passou a me afetar.

O que mais chama atenção sobre os relatos acerca dos estereótipos do professor homem atuante na Educação Infantil são as formas veladas ou explícitas com que os participantes reconhecem esses desafios.

Quadro 8 – Narrativas de estereótipos nos participantes – recorte

<i>LÍRIO</i>	<i>Realmente o começo é um pouco chocante. É como eu disse: CMEI, professora, mãe. Aí você vem, a visão é de pai. Querendo ou não, ele tem uma certa diferença com a mãe. Porque a mãe é o carinho, o pai é o chamar atenção.</i>
<i>NARCISO</i>	<i>Eu tenho que ter muito cuidado com a representação da minha imagem, da minha figura ali também. A gente tem que estar sempre voltado à questão ética-profissional. Você é um profissional, tem uma função social. Mas você</i>

	<i>também não precisa desassociar o que você tem de afeto, de carinho positivo.</i>
<i>ÁSTER</i>	<i>E, tanto na [instituição privada] quanto na Educação Infantil, seja na escola, seja no CMEI, sempre tem um auxiliar. Seja um homem ou seja uma mulher. Mas sempre tem um auxiliar. Ou seja, sempre tem uma testemunha junto com você. [...] E compreendo também essa questão da mãe ou do pai questionar: “Como que vai ser isso?” Será que, se eu matriculasse minha filha numa escola, eu também não iria questionar?</i>

Fonte: Ferreira (2022).

Os recortes anteriores, por mais que se apresentem em pequenos trechos, carregam uma potência de informações que demonstram como os participantes reconhecem o corpo do homem na Educação Infantil. *Lírio*, em diversos trechos de sua narrativa, carrega em sua história e atuação estereótipos da atuação do homem e da mulher na Educação Infantil em que compreende ser “naturais” essa divisão sexual do trabalho. *Narciso*, por sua vez, carrega de forma velada os receios que têm da forma com que seu corpo é reconhecido na Educação Infantil, criando artifícios que amenizem a figura do homem na docência.

Nos relatos de *Áster*, não compartilhados aqui na pesquisa, também encontro diversos artifícios utilizados pelo participante para que seu corpo não seja rejeitado na Educação Infantil. No recorte acima, por sua vez, infere-se o estereótipo velado de que o corpo do homem é constantemente vigiado, ao passo que informa que sempre é necessária uma testemunha que valide seu trabalho. O que mais me chama atenção é o fato de que, no final do recorte acima, *Áster*, professor homem atuante na Educação Infantil, apresenta dúvidas sobre a aceitação (ou não) da possibilidade de um professor homem atuar pedagogicamente junto à sua filha.

Diversos são os estereótipos que trazem uma carga cultural enraizada e que, de forma estrutural, impossibilitam uma atuação docente não limitada na Educação Infantil, não só pelo fato de o homem ser visto como corpo estranho nessa etapa educacional, mas pelo machismo imposto à mulher, que limita a ela uma atuação nessa fase educacional, limitando também os saberes que essa mulher pode deter. A análise dessa unidade de sentido não tem como objetivo traçar planos que solucionem ou rompam com esses estereótipos. É possível, porém, refletir sobre como se encaram essas estruturas limitantes que permeiam a atuação em todas as áreas analisadas.

4.1.5 As motivações docentes no germinar das flores nesse jardim

Nas análises da última unidade de sentido, tenho as motivações docentes como aquelas que mais me dão forças para que toda a esperança por uma educação de qualidade germine no

pensamento dos participantes para atuar como professor homem na educação. Das narrativas emergiram diversos pontos que motivam o trabalho docente nessa fase educacional, quer seja com alegrias motivadas pelas crianças, quer seja com histórias de superação dos estereótipos compartilhados.

No quadro 9, trago o olhar motivacional que as crianças transferem ao educador.

Quadro 9 – Motivações pelas crianças – recorte

LÍRIO	<i>No decorrer do tempo, eu fui acostumando com a questão. É uma situação quando você está na Educação Infantil. Dentro. Trabalhando com as crianças, você vê o quanto eles são verdadeiros com a gente. Eu via aquele carinho que eles tinham.</i>
NARCISO	<i>A base da Pedagogia era com crianças menores, e eu me identificava mais com as crianças desde o estágio, com as crianças pequenas, e assim eu quis ficar. Já tive a oportunidade de trabalhar com crianças maiores; então não. [...] Para mim, no meu trabalho, o que é importante é ser acolhido pelas crianças. Porque, se eu trabalho com elas, elas que têm que me aprovar primeiramente. Eu costumo sempre dizer que as crianças têm que chegar primeiro. Eu me apresento nos primeiros dias, me disponho a elas e sempre espero o vínculo vir delas primeiramente. Eu não posso exigir que as crianças me acolham.</i>
ÁSTER	<i>Sempre naquela preferência pelos alunos menores. Eu acho que é mais tranquilo de lidar. Eles são mais receptivos. Eu não tenho dificuldade de trabalhar com quarto ano ou quinto ano. Mas eles são mais receptivos.</i>
LISIANTO	<i>Nem tudo também é só coisa ruim, também tem as coisas boas. Pelas crianças, eu sou e continuo sendo muito bem recebido. Eu via, no finalzinho do ano, as outras criancinhas menores que ficavam com aquela coisa, olhando. Alguns falavam: “Eu quero ficar na turma do tio Lisianto, eu quero ficar com o tio Lisianto”. Eu gostava bastante, e é isso que até hoje me deixa feliz. A recepção delas é o que me permite garantir.</i>

Fonte: Ferreira (2022).

Os recortes acima demonstram como as crianças cativam e envolvem o professor atuante na Educação Infantil. Em minha autobiografia, trago relatos sobre a forma como me apaixonei pela educação junto às crianças pequenas e a forma como, em meio ao lúdico, elas me permitiram me reconectar com o que tenho de mais puro – a minha criança interior.

Recordo-me de que, em uma sessão de terapia, ao narrar sobre a minha troca de profissão – de advogado para educador –, eu apresentava receios e medos sobre a escolha que havia feito. Posteriormente, em sessões futuras, já adentrado o universo da educação, em meio a relatos cotidianos, a psicóloga me remete uma frase que sempre ecoa em minhas memórias: “você precisava abandonar o terno e se sentar no chão da escola. Só assim você pode resgatar

purezas que haviam sido perdidas”. De fato, o encontro com as crianças tem um encanto e um poder avassalador de (trans)formar o ser humano.

Nos relatos dos participantes, percebo essa mesma energia; essa mesma disposição com que atuam com a Educação Infantil tendo nas crianças o combustível para permanecer nessa fase educacional. Acredito que essa força do trabalho junto às crianças repercute nas motivações para superar desafios encontrados na atuação do professor homem na educação. Passo, então, a compartilhar os recortes das narrativas que traduzem experiências de superação dos desafios encontrados.

Quadro 10 – Superação dos desafios – recorte

NARCISO	<i>Eu já tive problemas com família que rejeitou mesmo. Não aceitou a ideia do professor; que questionou. Mas a gente teve conversas e viu que era um problema muito pessoal e que os incômodos eram porque a pessoa teve problemas no âmbito familiar. Não com professores, mas com relação de um homem com a criança dela. Isso foi constatado; mas com o tempo essa mãe percebeu que ela estava diante de um profissional; que essa relação era muito favorável para a aprendizagem da criança. [...] Eu fui tratando aquilo [homem na Educação Infantil] como natural e rompi.</i>
ÁSTER	<i>Quanto menos informação as pessoas têm, menos também elas questionam. Teve uma família de um aluno que eu me identifiquei. Se chamava Antúrio. Ele tinha estrabismo, pouco enxergava. Não conseguia aprender porque não enxergava. Eu colocava ele na frente; ele estava sempre pertinho. Um dia aconteceu um episódio com ele, e ele chegou em casa reclamando. “Ah, eu quero falar com aquele menino lá que cuida da sala do meu filho” – nem ser chamado de professor você não é. Não teve muitos questionamentos, mas logo apareciam muitos relatos de que a criança chegava em casa muito satisfeita; a criança chegava sempre falando do professor. Sempre comentários positivos.</i>
LISIANTO	<i>Passado uns dias, ela conversou com a diretora e com a coordenação sobre como é que era. E novamente a diretora explicou, passou como que é o funcionamento. Mas o tempo foi passando, e essa mãe foi conhecendo, até pela própria voz da criança, que é onde eu volto a falar: deixa a criança; ela é o nosso maior protetor. Ela é quem vai me defender e vai demonstrar como de fato é nosso trabalho.</i>

Fonte: Ferreira (2022).

Ao superar os desafios encontrados pelo professor homem na Educação Infantil, por qualquer motivação que seja, esse profissional passa a se (re)conectar com a sua função de educador e (trans)formador de seres humanos dotados de habilidades e competências que o prepararão para o convívio em sociedade. Essa é uma realidade que atinge professores e professoras, independentemente de análise de gênero.

Quando o objeto da pesquisa é apresentado, possibilita-se a compreensão de que o homem é um corpo estranho na Educação Infantil, limitando tal compreensão a uma análise sociocultural da população brasileira, bem como os traços históricos que motivaram essa estranheza. No que diz respeito a romper com os estereótipos que limitam sua atuação, o papel do professor homem atuante na Educação Infantil é buscar rachaduras nas colonialidades presentes na sociedade e nelas fazer com que floresçam a esperança de uma sociedade mais tolerante.

Acredito no papel (trans)formador do professor, independentemente do gênero em que se apresente, como mediador do conhecimento de mundo que a/o educanda/o carrega. Trago sempre em minha rotina docente o esperar de Freire (2020) de que, frente a todos os desafios percorridos na educação, jamais podemos desistir de buscar uma educação cada dia melhor e de qualidade.

Compreendo, por fim, que das narrativas colhidas emergiram elementos que nos permitem identificar a percepção social do professor homem atuante na Educação Infantil sobre os olhares dos participantes, momento em que passo a traçar minhas considerações ao final da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES AO FINAL

Ao caminhar ao encontro dos fenômenos que emergem das narrativas de professores homens na Educação Infantil do município de Goiânia, busco compreender tais fenômenos como frutos de uma herança cultural que associa esses corpos com estranheza à fase educacional estudada. Porém, por se tratar de um estudo fenomenológico, toda a compreensão das subjetividades da pesquisa se tornou possível após a escuta sensível das vivências e experiências dos participantes. Dessa maneira, todas as questões envolvidas nas possíveis contribuições emergiram apenas após a recolha dos dados, tendo como instrumento as narrativas.

Para uma melhor compreensão do objeto da pesquisa, as/os inúmeras/os autoras/es apresentaram um relevante suporte bibliográfico. O uso de bibliografias permite identificar o contato da pesquisa (e do pesquisador) com outras/os pesquisadoras/es. Visando reforçar as fundamentações teóricas, fui capaz de traçar todos os pontos relevantes da pesquisa, sempre com suporte conceitual, o que me permitiu atravessar os objetivos propostos de forma eficaz e eficiente.

O uso de diversas fontes relevantes nesta pesquisa possibilitou uma melhor compreensão e apresentação do tema, sendo suficiente o auxílio das/dos autoras/es em recolher o aroma das flores no jardim pesquisado. Por vezes precisei me remeter a clássicos que apontavam a função sexista do trabalho da mulher para que, assim, pudesse compreender as alterações no espaço e no tempo e, por fim, compreender toda a trajetória teórica que me prestei a apresentar.

Dentre os assuntos pesquisados, verificou-se com a femini(li)zação do trabalho docente na primeira fase da educação a estranheza com que o corpo do homem é reconhecido nesse ambiente. Em minha busca por participantes, pude perceber que o próprio corpo do homem teme sua existência no ambiente da Educação Infantil pela inferência de falas de um possível participante em que se diz temerário em expor suas vivências na Educação Infantil. Tal evento demonstra as limitações na pesquisa de um objeto tão escasso como os docentes homens atuantes na Educação Infantil e a subjetividade que emerge das narrativas desses corpos.

O estudo dessa escassez de professores homens na Educação Infantil foi proposto sobre o olhar das vivências e experiências das poucas flores encontradas no jardim de infância, ou seja, dos poucos homens atuantes na Educação Infantil. O trabalho se justificou pelo oportunizar dos espaços de fala em que os participantes tiveram suas narrativas

compartilhadas e suas vozes fortalecidas no sentido de emergir suas subjetividades. Não que não houvesse pesquisas com relevância sobre a atuação desses homens na primeira fase da Educação Básica, mas o presente estudo permitiu um olhar outro sobre esse objeto.

O estudo evidencia a latência da escuta sensível e a tratativa dessas narrativas como forma de perceber os elementos que podem emergir dessas histórias e a forma como o trato desses fenômenos pode incentivar (ou não) a presença de mais homens nesses ambientes. Pode-se, também, oportunizar o desvelar de fenômenos que depreendam uma necessidade de intervenção na formação docente, com a identificação – sempre que possível – da convenção de que um corpo de um homem, por uma rasa análise corpórea, não pode ser estranho a um processo de Educação Infantil.

Com a percepção da breve trajetória histórica da educação apresentada, foi possível compreender os traços históricos da criação das Escolas Normais que inseriram o homem como educador nato e, por toda a percepção de poder nessa prática docente – mas especificamente a falta desse poder –, fizeram com que esse homem buscasse outros meios de atuar sem perder seus privilégios. A divisão sexual do trabalho surge como justificativa para que o homem atuasse em outras áreas profissionais e para que à mulher fosse oportunizada a atuação docente, também pautada em ideais sexistas que a limitavam como mãe e dona de casa.

A tecnicidade, antes imposta para o que era idealizado como uma atuação docente de qualidade do homem, é substituída por características socioculturais. Os saberes docentes, antes determinados como necessários para a prática docente, passaram a compor fatores sexistas de atuações ditas masculinas e femininas. Com um giro no olhar social, cultural e histórico dessa atuação docente, percebeu-se que a divisão sexual do trabalho também se estabeleceu na educação, vislumbrada então na observação do local de atuação das práticas docentes de ambos os gêneros.

A prática docente acaba por apresentar um sentido em sua atuação, percebendo-se, na pesquisa em questão, que muitas vezes os sentidos adotados por quem exerce a docência nem sempre é uma opção. Em sua maioria, essa atuação é pautada em ditames sociais que determinam o que se espera (ou não) de cada atuação. Buscou-se, então, resgatar os sentidos necessários para a atuação docente na Educação Infantil, estabelecendo que o olhar para a criança deve ser visto como o principal foco da atuação. Quando o atendimento às subjetividades da criança assume o protagonismo da prática docente, o professor atuante na Educação Infantil encontra lacunas para romper com as percepções socioculturais de sua atuação naquele ambiente.

Com o caminhar pelas especificidades dos objetivos traçados para a pesquisa, oportunizou-se, então, a escuta sensível das narrativas dos participantes, repletas de vivências e experiências de suas percepções. Existe uma potência ao se estudar vivências e experiências de professores como forma de compreender a prática docente. A subjetividade que emerge das narrativas possui uma rica gama de elementos a serem interpretados. Ao se propor um estudo pautado na aproximação com a fenomenologia e, assim, visando fortalecer as unidades de sentido que emergem da subjetividade, se percebe a estranheza dos corpos sobre tal subjetividade.

Ao referenciar outros estudos que atravessam o objeto da pesquisa, se observou que o professor homem atuante na Educação Infantil tem sua relevância social e acadêmica. Dessa forma, ao tentar apresentar um olhar outro para esse objeto, a aproximação com o método fenomenológico permitiu desvelar as subjetividades contidas nas vivências e experiências desses homens.

Foi o caminhar pela breve historicidade da educação e da compreensão dos saberes docentes e os reflexos nas narrativas dos professores que possibilitaram a compreensão dos sentidos na atuação desse professor homem e a consequente percepção sociocultural de sua atuação na Educação Infantil. Assim, a pesquisa conseguiu desvelar as subjetividades contidas nas vivências e experiências dos professores homens que optaram por atuar na Educação Infantil do município de Goiânia.

A escolha do verbo “optar” é intencional, pois, conforme o desvelar dessas vivências e experiências, é possível compreender que não há apenas estereótipos e preconceitos na atuação do professor homem na Educação Infantil. Há também virtudes ressignificadas pelo trabalho com crianças pequenas. Por atuar no ambiente da educação pública, cabe aos participantes a escolha do ambiente escolar em que atuam. Em narrativas analisadas, percebeu-se que a permanência na Educação Infantil foi uma escolha, e não uma imposição.

Na recolha das narrativas desses participantes, por vezes, eles compreendiam a subjetividade que compunha as inferências. O anseio percebido pelo pesquisador nas escutas sensíveis dos participantes encontrou a busca por certa objetividade. A aproximação com a fenomenologia que busquei alcançar com a pesquisa direciona-se justamente à subjetividade que emerge dos relatos, e dali pude desfrutar das unidades de sentido colhidas.

A ideia de uma educação que contenha o entusiasmo, necessário para motivar suas/seus personagens a partilharem de um processo educacional empolgante, é de que existem diversidades de seres que geram diversidades de abordagens que devem ser sistematizadas, não no sentido de evidenciarmos as diferenças, e sim de encontrarmos os

pontos em comum de todos. A pedagogia engajada é um dos elementos importantes para se alcançar a pedagogia crítica, cabendo sempre mais às/aos pesquisadoras/es buscar mecanismos que oportunizem que vozes outras venham a emergir.

Ao mesmo tempo que as narrativas compartilham alegrias de uma atuação do professor homem na Educação Infantil, se percebem também os estereótipos velados nessas mesmas falas. As vozes dos participantes da Educação Infantil devem ser priorizadas sempre que buscarmos melhorias na educação. A escola é um importante ambiente em que se encontram os problemas, os desafios, as dores, mas também as alegrias, as motivações e as soluções para o que se busca de uma educação de qualidade.

Ao compreender família, (in)dependência financeira, formação docente, estereótipos e motivação docente como as cinco unidades de sentido que emergiram das vivências e experiências contidas nas narrativas, o estudo buscou aprofundar-se nessas cinco unidades. Compreende-se, portanto, que há uma necessidade de se propor uma des/re/construção do pensar o ambiente da Educação Infantil como um universo propriamente feminino.

Ao se debruçar sobre as unidades de sentido emergidas, se compreende a relevância de cada uma delas na concepção de como os participantes se veem na construção de seus perfis docentes. A escolha das cinco unidades de sentido não visa limitar o alcance das vivências e experiências dos participantes, e sim emergir aquelas que se entrecruzam entre as quatro narrativas.

Como fator social, percebe-se a função motivadora da família na construção profissional dos participantes. As questões sociais se vinculam ao aparato cultural que retrata uma discussão de gênero nas atuações docentes e, com elas, a necessidade de rompimento desses paradigmas. A perspectiva econômica, por sua vez, está intimamente vinculada à percepção social já retratada, uma vez que o reconhecimento de sucesso pessoal se atrela à capacidade financeira alcançada com a profissão docente. A questão econômica, assim, se vincula ao âmbito profissional, em que se vislumbra nas narrativas a presença de uma incompletude do que se entende pela formação docente. É necessário compreender que qualquer etapa da formação docente (inicial ou continuada) precisa ser revisitada e ressignificada, buscando sempre melhorias da prática docente junto à etapa educacional de atuação.

A pesquisa não buscou apresentar o homem na Educação Infantil como uma vítima social, que sofre preconceitos pelo seu lugar de atuação. Todo o papel do processo de femini(li)zação aponta para um machismo estrutural que tende a delimitar a atuação de docentes em áreas da educação social e culturalmente pré-estabelecidas. Dessa forma, é

necessário um resgate do caráter técnico necessário para se aferir a atuação docente, desvinculando-se, então, da determinação historicamente enraizada de uma divisão sexual do trabalho.

Toda a historicidade da educação, principalmente da Educação Infantil, demonstra um longo traço cultural que foi sendo construído para identificar uma femini(li)zação da educação. Com a leitura das unidades de sentido emergidas, percebe-se uma urgência no questionamento de certos estereótipos e/ou dogmas que perpetuam na educação, como a questão de gênero no papel da mulher na Educação Infantil como forma de determinação da qualidade (ou não) da prática docente e, conseqüentemente, a estranheza do homem na primeira fase da Educação Básica. A masculinidade, quer seja na concepção de superioridade do homem quanto à mulher, quer seja em sua forma estrutural, consolidada temporal e culturalmente, precisa ser questionada e combatida, pois em sua forma cultural atinge tanto mulheres quanto homens.

Sem um olhar para o chão da escola que oportunize a emersão das subjetividades vivenciadas e experienciadas pelos professores atuantes na Educação Infantil, este estudo não seria possível. Fica aqui, então, um convite para que a atuação do professor homem na Educação Infantil e a escuta sensível de suas narrativas sejam realizadas de forma sempre crítica, em que o pensamento crítico possa atingir todas/os as/os atrizes/atores que fazem parte dessa educação.

Dessa forma, nota-se que as vivências e experiências percebidas por docentes homens na Educação Infantil do município de Goiânia/GO não se apresentam de forma objetiva e relacionada. Por mais que haja a categorização de unidades de sentido, elas servem de direcionamento para identificar as subjetividades presentes nas falas. O que se percebeu, por fim, ao se analisar as unidades de sentido que emergiram, foi a prevalência das motivações frente aos desafios.

Mesmo com todas as questões vinculadas aos desafios social, econômico e profissional, a prática docente encontra lacunas para se (trans)formar e se ressignificar perante a sua atuação docente. O caráter formativo direcionado ao professor como mediador de conhecimento permite a ele desfrutar das alegrias encontradas nas convivências com as crianças. Poucas coisas são melhores do que desfrutar da companhia de uma criança com uma atuação no chão da escola.

Ao utilizar as narrativas como instrumento de recolha de dados, as unidades de sentido atravessaram os elementos da personalidade (participantes), do tempo (fase da escrita) e do espaço (Educação Infantil na cidade de Goiânia/GO). Dessa forma, a pesquisa encontra sua

inconclusão em atender às percepções propostas. Isso porque, ao tratarmos o mesmo objeto (pessoalidade) em um outro espaço (ambiente) e um outro tempo (futuro), as vivências e experiências compartilhadas serão outras e, conseqüentemente, as inferências emergidas das subjetividades também serão alteradas. Espera-se que a presente pesquisa seja um convite para reflexão sobre as possibilidades de atuação docente na Educação Infantil, quaisquer que sejam a pessoa, o espaço ou o tempo analisados.

Mais do que buscar oportunizar a emergência dessas vozes, é interessante sairmos do nosso local de conforto. O desconforto machuca, fere, mas nos mantém de olhos abertos. Como ouviremos as minorias se não entendemos as dores que elas carregam? Como propiciar espaços com uma sociedade conformada com as estruturas estabelecidas? Poderia finalizar esta pesquisa com belas palavras, porém entendemos que esta discussão não acaba aqui. Desse modo, prefiro lançar questões que ampliem a nossa reflexão e que também contribuam para pesquisas sobre a atuação do professor homem na Educação Infantil com olhares voltados às subjetividades que emergem de suas vozes.

Ao limitar os estudos para a atuação na Educação Infantil, a pesquisa buscou analisar as percepções vinculadas apenas a essa fase educacional. Ocorre que a escuta das vivências e experiências, juntamente ao aparato bibliográfico contido na pesquisa, permitiu o desvelar de outras questões não desenvolvidas neste texto, principalmente as discussões de gênero que atravessaram outras inferências da pesquisa. Pelas estatísticas apontadas no estudo, há uma predominância de mulheres na Educação Infantil que, no avançar das etapas educacionais, tende a diminuir. Assim, com o intuito de fomentar futuras pesquisas, levanto a seguinte problemática: o que faz com que haja um aumento de professores homens no avançar das etapas educacionais, como Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior?

Deixo, como reflexão, o convite para que sempre haja a busca pela escuta das diversas vozes de professoras/es que atuam na Educação Infantil. E não só nessa etapa educacional, mas em qualquer etapa que se proponha a obter uma melhor compreensão. Para rompermos com o sistema limitante, devemos esperar de maneira a sempre buscar criticar o sistema educacional, localizando rachaduras nos muros escolares e fazendo com que brote nesses espaços a esperança por uma educação sempre melhor e que, assim, essas lacunas sejam sempre um espaço de **FLORESCER**.

REFERÊNCIAS

ACCORSSI, Aline; ANTUNES, Lauren. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 3, 2019.

ALVARENGA, Elda. **Professoras primárias: profissionalização e feminização do magistério capixaba (1845-1920)**. Vitória: Editora Cousa, 2019.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, Ginaldo Cardoso de. **Protocolo de Proposições para o Processo de (Re)Elaboração do Currículo da Licenciatura**. 2018. 107f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BAKEWELL, Sarah. **No café existencialista: o retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas**. 1, ed. Tradução de Denise Bottman. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2017.

BOFF, Leonardo. **Experimentar Deus: A Transparência de Todas as Coisas**. São Paulo: Versus, 2002.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império**. Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. Decreto-Lei 5.452 de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Claudia Lins. **Um estudo fenomenológico sobre a vivência de família:** com a palavra, a comunidade. 2007. 212f. Tese (Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2007.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; SALES, Adriane de Castro Menezes. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 183-210, dez. 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Murilo Rocha; RAMOS-SOARES, Wilker; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade Crítica e Educação Infantil: Movimentos de Desvelar Silêncios Epistêmicos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v. 9, n. 13, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Estratégias de ação comunitária e mudança social: relações a partir da vida cotidiana e dos processos de participação. In: DIMENSTEIM, M. (Org.). **Psicologia Social Comunitária.** Aportes teóricos e metodológicos. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

HAHNER, June Edith. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, p. 467-474, 2011.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUSSERL, Edmund. **Idéias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissionalização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LERSCH, Philipp. **La Estructura de la Personalidad**. 8. ed. Barcelona: Editorial Scientia, 1971.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATTOS, Iara Brayner; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Perfil de Creches na Universidade de São Paulo. *In*: FUNDAÇÃO ORSA. **Formação dos Profissionais de Creches no Estado de São Paulo**. São Paulo, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PEREIRA, Maria Arlete Barros. **Professor Homem: Um estrangeiro na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

PLATÃO. **A defesa de Sócrates**. Trad. de Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

REIS, Nadson Santana; CASTRO, Pedro Alves; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Cláudio Pinto. A produção de conhecimento sobre trabalho docente no Brasil: uma revisão da literatura especializada no assunto. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 9 n. 2, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. Uma idéia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. *In*: SARTRE, Jean-Paul. **Situações I**. Tradução de: GOMES, Rui M. Lisboa: Europa-América, 1968.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista da Educação Brasileira**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros** – o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Editora Moderna/Instituto Paulo Montenegro/INEP/ MEC, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Rev. Bras. Educ.**, n. 21, 2002.

WALSH, Catherine. Educação **como prática da liberdade** (Conferência de Abertura). [YouTube. 06/05/2021], Canal do Paulo Freire - 100 anos de práxis libertadora, 2021. 1 vídeo (1 hr 28 min 39 seg). Online. Disponível em: [youtube.com/watch?v=-SDD8sPIK0Y](https://www.youtube.com/watch?v=-SDD8sPIK0Y). Acesso em 13 de set de 2021.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, v. 2, p. 271-292, 2011.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Vivências e experiências de professores homens na Educação Infantil: entre práticas e sentidos”. Meu nome é Murilo Rocha Ferreira, sou professor, mestrando e pesquisador(a) responsável por esta pesquisa, sendo orientado pelo Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, deverá escolher a melhor forma de confirmar sua participação tendo duas opções:

- a) Caso prefira realizar o Consentimento Livre e Esclarecido de forma **física**, imprima este documento, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, digitalize o documento assinado e rubricado e envie para o pesquisador responsável através do e-mail murilo.ferreira@aluno.ueg.br. O original assinado ficará com você e a cópia digitalizada com o pesquisador responsável.
- b) Caso prefira realizar o Consentimento Livre e Esclarecido de forma **digital** (*online*), clique no link: <https://forms.gle/CzhXAtQzRkiLovqk9> e leia atentamente o documento online antes de preencher e, ao final, confirme que está de acordo, ciente e deseja participar da pesquisa.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail murilo.ferrerira@aluno.ueg.br, endereço sito a Avenida Presidente José Linhares, nº 517, Jardim Presidente, Goiânia/GO e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 9 99431225. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são Murilo Rocha Ferreira e Raimundo Márcio Mota de Castro.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 30 minutos e a sua participação na pesquisa 1 a 3 horas.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é gerar uma reflexão sobre o processo colaborativo para a formação docente (inicial e continuada) como foco na criticidade entre os professores participantes de forma a compreender melhor as lacunas que a formação docente apresenta em relação a atuação de professores na Educação Infantil.

O objetivo desta pesquisa é desvelar as vivências e experiências de professores homens, quais unidades de sentido emergem das na atuação em sala de aula da Educação Infantil no município de Goiânia/GO.

Os procedimentos de coleta de dados a partir das bases da fenomenologia Hermenêutica acerca da pesquisa narrativa atravessada por duas inferências abertas, vinculadas ao tema

pesquisado, a saber: (i) Apresente-se narrando um pouco de sua vida social-cultural e formativa (ii) conte suas vivências e experiências na sua atuação como docente da Educação Infantil, apresentando fatos marcantes e relevantes para você.

A pesquisa narrativa será desenvolvida em tempo variável entre 1 e 3 horas a depender do desenvolvimento das narrativas do participante, narrativas estas que serão registradas fora do local de trabalho do participante e serão registradas cópias gravadas da conversa bem como captadas imagens, sendo necessária concessão de uso da mesma.

Por se tratar de obtenção de registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, é imprescindível a anuência do participante na *concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião* devendo o participante rubricar dentro do parêntese com a opção escolhida, quais sejam:

() Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

() Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados dapesquisa.

() Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicadosda pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

A pesquisa não oferecerá risco físico aos participantes. No entanto, poderá haver risco moral mínimos aos professores mais tímidos, pois durante as discussões, pode surgir constrangimentos ou desconfortos, uma vez que precisarão expor suas experiências e vivência sobre os caminhos vinculados a docência. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação o pesquisador buscará minimizar qualquer risco moral aos participantes, deixando-os à vontade e conscientes de que já a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa narrativa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Os possíveis benefícios aos professores serão a oportunidade de indicação de cursos de formação docente gratuitos, que aprimorem algum desafio apontado por eles, se for o caso.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas

as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, tais como alimentação e transporte, este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Após conclusão dos estudos, você receberá uma cópia da dissertação como devolutiva da pesquisa realizada.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos o meio de comunicação via e-mail ou *whatsapp* (descrito na qualificação do presente instrumento) para que a dissertação possa ser encaminhada, se requerida.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com o pesquisador Murilo Rocha Ferreira sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Vivência se experiências de professores homens na Educação Infantil: entrepráticas e sentidos”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiânia (GO), _____ de _____ de 2.0____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: _____/_____/_____

Assinatura do pesquisador responsável

Data: _____/_____/_____

APENDICE B: NARRATIVAS

LISIANO

Pesquisador: Então podemos começar pode, não então, *Lisianto*, Murilo, estou fazendo uma pesquisa no PPG IELT, que é um programa interdisciplinar da UEG em Anápolis, então eu pesquiso essa vivência e experiência do homem, então assim, diferente da, de algumas outras, diferentes não, tem algumas outras formas de entrevista, a minha é essa narrativa. Então eu vou querer saber todas as suas vivências e experiências de uma forma livre, que você se sinta. Então eu vou participar de umas duas, de umas duas inferências, até a gente se cumprimentando antes e começar a falar sobre a situação, então pode continuar até peço desculpa, era mais porque tudo isso é relevante até mesmo pro comitê, mas pode falar, você estava falando da euforia.

Lisianto: É que eu fico em duas turmas, de manhã em uma e à tarde em outra. É relevante até comentar aqui, eu faço curso de formação que a prefeitura mesmo oferece, e o último que eu fiz foi o de Primeiros Socorros, que é importante. E aí hoje eu estava em outra turma, tô até no horário de intervalo lanchando, e aí que uma criança que é da outra, da minha outra turma, no [nome da escola], ela estava aqui, já estava meio que passando mal e com febre né, e aí eu já sabia disso né, mas até então tudo OK. E eu estou lá na secretaria lanchando conversando uma coisa quando aí, ó uma colega: “*Lisianto*, acho que a *Azaleia* está passando mal”, falei o nome da criança, já foi.

Pesquisador: Então isso aí a gente, até o seu nome eu, a gente oculta, eu vou conversar depois sobre isso, pode ficar à vontade até para falar o nome da aluna da escola, tudo isso a gente muda depois quando eu...

Lisianto: E aí na hora que a gente levantou, já corri e fui nela. E aí professora falou: “Nossa, acho que ela até fez xixi na roupa”. E eu já observando ela aí já percebi que ela começou a entrar em estado de, de, até me fugiu a palavra.

Pesquisador: Estado de choque? Epilepsia, não.

Lisianto: Começou a convulsionar cabeça, aí já peguei ela nos braços e já levei para sala, já pedi para a colega arrumar um colchão e comecei a dar os primeiros socorros, que é segurar a cabeça e tudo mais. E aí a professora da turma já começou a passar muito mal, já pedi para a colega, “Já tira ela daqui”, pedi para isolar, não tem, esse é o procedimento padrão né, continua. E aí essa criança não melhorava, passou um novo, passou de 20, não é, 22 minutos exatos, e aí essa menina continuou convulsionando em várias e várias vezes. E aí nesse meio

tempo em algum momento ela acabou assim é, vomitando né, vomitando coriza né, catarro. E assim, acabou chegando um momento que ela estava com dificuldade de respirar por conta do excesso de coriza, estava começando a ficar a roxa, não perdeu respiração, ela continuou tendo ventilação e o coração também continuou batendo, só que as coisas continuaram acontecendo, nesse meio tempo as colegas ligando pro SAMU, pra ambulância, tentando comunicar essa família para chegar, porque a gente não pode tirar, por mais desesperador que, a gente não pode tirar uma criança de dentro da instituição e levar no médico, por mais que a gente queira, tem que ter a família. E assim, eu estou muito desesperado e eu né, tentando manter o padrão, me manter calmo, é fazendo todo o procedimento ali, segurando a cabeça de, né, não deixando ela virar de cabeça para cima, então assim, até que quando a família chegou, conseguimos levar no médico, dar entrada no hospital, aí no hospital não era o hospital de referência, era só Unidade Básica de saúde, então não tinha nem médicos né assim tinha uma equipe médica mas de médico da família mesmo, e aí, complicado porque quando, ocupou o resto da manhã inteira, todo mundo muito assim, tenso, aí a gente até a, até eu não estava, não podia eu me desesperar, então quem ficou desesperado foram as colegas, a diretora, até a apoio pedagógica que estava fazendo acompanhamento, ela viu também, então acabou assim que ainda tô meio aéreo, porque ainda tô processando aqui toda a informação que chegou hoje só para explicar.

Pesquisador: Mas você é da CIPA ou é só porque... pela formação que...

Lisianto: Pela formação.

Pesquisador: A tá, pela formação não é, entendi, não não, tranquilo. Porque você estava falando antes que estava afoito, por isso que eu já quis gravar um pouquinho, mas é assim então voltando, é isso esse, toda essa pesquisa ela já está pelo comitê, então eu já tenho essa aprovação do comitê, o parecer é, é o 4989123 estão, todas as questões, quando eu vou conversar com alguém, mexeu com gente, se eu quiser conversar com você eu preciso passar pelo comitê, até porque dependendo da pergunta que eu te faço, eu te faço, eu te abro uma ferida que você nem pensava, às vezes nem pensava naquilo. Então eu tenho que ter a ética, de pegar, então tudo é gravado, não precisa se preocupar igual tinha falado, não se preocupar com a questão dos nomes, até o seu nome a gente vai conversar depois é, se você, é algum pseudônimo que a gente vai usar, porque por mais que tem a pesquisa, eu não vou virar e falar que “É o Lisianto”, “A vida do Lisianto”, “Lisianto falou da diretora Begônia”, “O Lisianto citou a aluna tal”, isso não acontece. Então é: o participante falou da gestão e ponto, então não vai ter essa, esse ponto, isso não vai ser exposto, até porque a gente vai transbordar, não é, a gente vai navegar pelos participantes, a minha dissertação não vai ser, por exemplo, que não

seja uma pesquisa só com você, então vai discutir 1, 2, 3, não tem como saber se foi o *Lisianto* que falou, se foi o *Narciso*, *Áster*, entendeu? Então não precisa se preocupar com essa parte. E aí, a, *Lisianto*, eu vou pedir só para uma das, das, não é nem pergunta, porque não chega numa pergunta, uma das inferências, uma das, dos comentários que eu vou pedir para você começar a falar sobre isso, então a, pegando bem na parte metódica que você, apresentar narrando um pouco da sua vida social, cultural e formativa, ou seja, fala quem é você, quem é o *Lisianto*, por onde o *Lisianto* andou, por onde o *Lisianto* está, de onde ele chegou nessa na, nessa parte de sua formação profissional, vida pessoal, tudo o que você achar relevante, tudo para compartilhar.

Lisianto: *Lisianto*, né. É que assim, bem, como várias e várias e várias pessoas né, eu venho de família bem humilde então assim, sempre houve muita dificuldade e que, por conta de diversos né... é e num é... traumas de infância, assim, a, pai eu não tenho, nunca tive, mas minha mãe por exemplo, ela sempre, ela também já vinha de uma série de traumas, também de infância, então ela sempre descontava toda sua raiva em mim, e aí então, e não apenas ela né, mas também tios, vizinhos e colegas enfim. Só por aquele padrão de *bullying* que a gente sempre conhece, que a gente dizer né, qual escola pública na vida mais, mais é, de periferia né, e aí assim, então assim tanto por parte de família também, já sofri violência física, psicológica, social, moral e assim, isso acaba deixando feridas na pessoa e aí meu ponto de fuga foi livros, sempre gostei muito de ler, desde sempre me refugiava em narrativas, em livros mesmo pra isso, aí eu comecei com Gibi, depois fui para esses contos de, é, de contos infantis, passei para série infanto-juvenil e sempre procurando outras coisas, e sempre buscando no conhecimento né, na educação em si né, foi meu ponto de fuga. Não que eu fosse nerd né, porque minhas notas sempre foram horríveis, mas eram aquelas horríveis no sentido de que eu sabia o que era a matéria, eu sabia fazer, mas como eu já sabia, eu não me preocupava com estudar, é aí fazia bagunça, então minha média de notas mesmo nunca foi tão boa, mas sem problemas, mas assim, chegando no ensino médio isso continuou, mas enfim é isso. No ensino médio eu parei pra pensar e falei olha, acredito então que eu vou querer fazer uma faculdade e algo que minha mãe também sempre falou “pelo menos uma faculdade você tem que fazer. Você tem que estudar, você tem que estudar”, ela por outro lado, não estudou, voltou a estudar por minha causa, uma vez até, acho que eu tinha uns 8 anos, eu virei para ela e falei: “Mãe, você podia voltar a estudar e ter um emprego melhor pra poder pagar uma faculdade para mim.” E aí, assim, falei né, mas isso tocou ela que ela voltou a estudar, fez o EJA, terminou o Ensino Médio conseguiu um colega pra ajudar a prestar um concurso, para fazer um concurso pela [*órgão público*], passou e até hoje ela trabalha nisso. Então ela sempre

me cobrou muito, cobrou assim, pedia muito sobre isso e também, né, eu quis fazer. E aí na época, sempre mexendo muito com informática, eu fui muito adepto da tecnologia. Meu foco ia ser em Faculdade de Informação ou Computação algo assim, mas com o passar do tempo, fui percebendo que aqui em Goiânia não tinha público, não tem, não tinha é, aquela época não tinha muitas possibilidades, em meados de 2010, 2011, ainda não tinha tanto foco de trabalho, mas bastava informática e já sabia que ia ter, mas no meu caso, aqui no meio da gente, ou a gente trabalha tem um emprego, ou a gente não consegue viver, porque eu também tenho que trabalhar e universidade é uma coisa que você não pode escolher. Então decidi mudar, e aí eu prestei para Física na UFG, em 2011, e desse jeito comecei. Só que o curso era integral e nessa época eu trabalhava em uma rede de mercados, só que eu trabalhava à noite, começava às 10 da noite e como quase sempre pegava hora extra, eu saía por volta de 7, 8 da manhã. Lá na UFG, começava as aulas às 8 da manhã, então já começou um problema, faltava logo no primeiro semestre, continuei e depois mudei meu horário, mas mesmo assim ainda o horário do serviço não estava batendo. O que que eu pensei, vou sair desse serviço e arrumar um de meio período e continuar a faculdade. Não deu certo, porque eu não encontrei serviço nenhum de meio período. Resultado, não pude continuar porque não tinha dinheiro para pegar um ônibus para ir para a faculdade, porque o campus era o campus Samambaia, então assim, eu sou aqui do bairro onde moro então tem um trajeto muito grande, não dava. Acabei então que desisti. E aí no ano seguinte, no final do ano que eu desisti né, teve o PROUNI, quer dizer, o jeito de eu aproveitar a minha nota né, buscar outro curso. E aí, que conversando com uns amigos né, é foi bem na época em que estava tendo muito caso de hidrocefalia, perdão de microcefalia, por conta do Zika Vírus, e aí me deu um insight assim que eu pensei: “Gente talvez é, é essas crianças vão precisar de alguém, de um professor e eu fui pra Pedagogia.” Com a minha nota eu poderia fazer qualquer outro curso, mas decidi conversando com eles né. Mas enquanto foi o dia perto de fazer o PROUNI “Uai, acho que vou ver, vou tentar só para ver” e fiz. Aí passei para um curso integral na PUC, comecei e com o passar do tempo eu fui gostando, fui tomando gosto por essa área da educação, e aí continuei. Fui me esforçando a acabei que, devido a diversos outros problemas, principalmente que continuei ainda não tendo emprego, só consegui alguns bicos mexendo no computador e informática, como é algo que já mexia, então fazer esses bicos é o que me servia. No decorrer da faculdade, conhecendo muita gente é, conheci uma professora que, ainda acho que é, professora na UFG também, a Iria Brzezinski.

Pesquisador: Já li, já li textos dela.

Lisianto: Conheci ela. Assim, ela gostou demais de mim e eu fiquei como bolsista voluntário dela de iniciação científica. E aí foi quando eu entrei bem na área de pesquisa mesmo, estudando bastante. Ao mesmo tempo, eu também consegui entrar como bolsista do PIBID, Programa de Iniciação à Docência, e com esse turno e uma bolsa de R\$ 400,00 por mês, foi o que consegui me manter. Foi o que garantiu os documentos, textos da faculdade que precisava, algum livro, alguma outra coisa assim, foi o que me sustentou e me permitiu continuar a faculdade. E aí, por conta de um ou outro problema que no caso era assalto, porque nessa época não dava que, não conseguia ir e voltar de ônibus todo dia, então fazia um trajeto a pé, é relativamente perto pra mim, de 4 km, 4,5 km, e meu curso era à noite, então eu fui assaltado uma vez, mais uma, mais uma e, mais uma e, mais uma e mais uma. No período da faculdade foram 12, o que mais impactou foi que mais ou menos na metade do curso, 4º ou 5º período, a pessoa veio para me assaltar só que estava sob efeito de drogas, alucinado, achou que eu estava com alguém, que alguém ia pegar ele, aí começou a me tomar de refém, isso aqui no viaduto da, viaduto não, aqui da passarela aqui que cruza o [bairro A] com o [bairro B]. E aí começaram a me bater, espancar, agredir, foi bastante assim, uma tortura e teve um dado momento com uma faca que cortaram um pedaço do cabelo, me forçaram a comer, com a faca começaram a escrever assim é, coisas, tudo muito violento, no meu rosto, até que me liberou. Aí a hora que eu cheguei em casa que eu desabei e não queria de jeito nenhum voltar a estudar, porque eu simplesmente estava em pânico. Mas passados alguns dias, pensei direito e fui, voltei continuei né. Até porque, por conta disso aí, fiquei deixando de dar alguns, tiveram vários, vários trabalhos né, foi bem no final do semestre, então fiquei, reprovei em algumas matérias. Nisso que a minha carga horária ficou bagunçada com relação a dos colegas. Nesse meio tempo, com o passar dos semestres, eu fui pegando sempre uma disciplina ou outra. Acabou que eu ia ter que ficar por conta de uma disciplina, ter que ficar mais 6 meses fazendo o curso, mas sem problema. Todo o restante da turma formou no final de 2016, e eu ia formar na metade de 2017.

Todavia, em 2016 teve concurso para a prefeitura de Goiânia, e eu “ok”, fiz, vou fazer. Fiz, tive uma nota assim excelente, excelente mesmo, e foi passando. Quando saiu a convocação, a segunda convocação, saiu meu nome, aí tive que voltar a faculdade entrar com processo para que eu colasse grau mais cedo, o bom que eu já tinha apresentado TCC, só estava pegando uma disciplina, para que eu colasse grau mais cedo. A faculdade aceitou tranquilamente, já tinha as notas todas, então foi uma colação de grau emergencial e ingressei no concurso. Em Junho de 2017 eu já estava plenamente concursado e foi onde iniciou então minha vida, realmente, de professor. Mas, como sempre, nem tudo são flores, na hora de fazer a lotação eu

escolhi uma escola próxima a minha casa né, com isso, com contei tudo que eu já te contei e tudo mais, eu levei um memorando, levei um memorando para o diretor, e ele aceitou e pediu então que no dia seguinte “Você pode até vir aqui”. No dia seguinte cheguei, aí o pessoal pediu para eu esperar que a coordenadora ainda não tinha chegado, para poder passar explicando tudo. Enquanto eu estava esperando, ouvi umas conversinhas de outros professores, é: “Tá vendo né, agorinha é você viu, vão pegar a sua vaga”, professora contrato, fingi que não era comigo. Chegou essa coordenadora: “Mas e aí, tudo bem? Já trabalhou com educação infantil antes?”, eu: “Não, meu foco nunca foi educação infantil, mas sempre fundamental ou EJA, mas tem uma pequena parte de educação infantil, mas não era, nunca foi meu foco”, ela: “Então, entendo, é porque é complicado, porque assim né, você sabe que educação infantil vai ter muito choro, às vezes precisa levar a criança no banheiro, acompanhar.”, eu falei: “Não, tudo bem. Isso eu tenho plena ciência.”, ela: “É, mas é que, é assim difícil, porque assim, como é que vai ser, porque você é homem, a gente não tem tanta experiência e assim, mulher né, mulher é mãe é, então certeza que se chorar, precisar de um abraço, um colo, como é que você vai acolher? A mulher já, a mulher ela vai deixar acolhimento e tudo mais, como é que vai fazer para levar no banheiro se precisar.”, eu falei: “Não ok, eu entendo”, ela: “Pois é, então você não quer repensar isso sabe, educação infantil é uma coisa que é difícil, sabe.”, aí assim, ela só foi me empurrando o memorando né, ela: “Pois é, aí você pensa direitinho aí.”. Aí eu pensei comigo, não vou falar nada, vou deixar isso para lá. Eu: “Muito bem, eu vou voltar lá na, na lotação.” Peguei o memorando, voltei lá na lotação e contei tudo o que aconteceu. Na hora, a gerente lá ficou assim, abismada, ligou para o diretor, chamou o povo na hora. Enquanto isso né, me perguntaram se eu queria abrir uma reclamação, porque isso dá um processo administrativo, eu falei: “Não, não precisa não.”, mas mesmo assim eles abriram, porque né, não podia. Aí falou: “Você quer continuar lá nesse? Porque você pode.”, eu sabia que eu podia, porque sendo efetivo eu tenho né, preferência lá. Mas eu falei: “Não, melhor não. As pessoas ali podem querer ficar marcando demais, quando tiver qualquer falha vai querer utilizar como argumento, então prefiro não.”, e aí então perguntei se tinha uma outra lista de instituições. Como eu queria Ensino Fundamental, não tinha na região, tinha acho que no Guanabara II então, também muito longe. Chegou a me mostrar que tinha aqui no bairro, um CMEI, também que atende educação infantil e se eu queria. Eu falei: “Pode ser”, mas aí primeiro eu liguei para a diretora perguntei “ah, tá tendo vaga?” lá dada lotação. Ela falou: “Tem sim.”, eu: “Mas deixa eu te falar, eu sou homem, tem algum problema?”, ela: “Não, não tem problema nenhum, pode vir.”, aí eu fui nessa instituição. Com o passar do tempo, fui gostando bastante que eu me encantei com, como é

que não encanta com crianças né, eu que era totalmente, tinha muito pé atrás, um desfavor de atuar com criança, mas assim, me encantei e estou até hoje né.

Claro que vez ou outra, a gente ainda encontra certos causos, como por exemplo, nesse meio tempo, assim é, eu estava, fiquei muito comprometido com a educação infantil, então estava com muita dificuldade com planejamento e até com a execução né, desde planejamento porque é totalmente diferente, então não dá. Mas mesmo assim fui tentando e com essa dificuldade a coordenadora na época ela até levantou, chegou a indicar que eu não estava sendo tão é, efetivo, tão produtivo quanto deveria e que isso é um problema, mas porque o problema disso é que, para além da dificuldade em si mesmo né, eu cuidava muito do meu avô, e ele era bem idoso e também estava enfrentando um câncer, então ele já estava em um estado paliativo, então eu tinha, eu tinha que colocar comida para ele, depois colocar sonda nele então, vestir, dar banho, então todo tem todo esse processo que já com o passar do tempo ele não conseguia nem mais andar. Então tudo assim, afetou meu profissional, mas mesmo assim continuei.

E é isso, só que também, é que nem tudo também é só coisa ruim, também tem as coisas boas. Pelas crianças, eu sou e continuo sendo muito bem muito recebido, assim eu via assim né, no finalzinho do ano as outras criancinhas menores ficavam com aquela coisa assim que, olhando assim alguns que já é, já falavam né, “Eu quero ficar na turma do tio *Lisianto*, eu quero ficar com o tio *Lisianto*”, aí assim, gostava bastante e é isso que até hoje me deixa feliz, que recepção delas é, é o que me permite assim garantir, porque igual, por exemplo né, um homem ele nunca se sentiu assim é, tem muita estranheza, porque é uma coisa que até entre aspas “não é natural”, porque já tive um homem na educação infantil, daqui a pouco vão achar que o homem é o que? Pai também! né, bem, assim, é que causa certa estranheza, mas também nunca vi como um problema. Então assim, com família eu acho que já eu tive o que, uns dois ou três problemas e dificuldades né, uma foi em 2018. Quando eu fui recepcionar as crianças, chegou uma aluna que se matriculou, uma novata, em uma turma de três anos é, só em 2017 que eu fiquei com uma de 2 anos, desde então eu só pego turma de três anos, agrupamento D.

Pesquisador: Desculpa, você pegava de quantos anos antes?

Lisianto: É, não, só em 2017 que eu fiquei com agrupamento C, que é de dois anos.

Pesquisador: Sim.

Lisianto: E de 2018 para cá, só agrupamento D, que é de três anos, três anos e onze meses.

Pesquisador: A tá, entendi, entendi.

Lisianto: É, aí chegou essa mãe, ela foi, chamou a minha auxiliar, né: “Deixa eu te falar, ahn, a professora não fica aqui?, Auxiliar: “Não, eu sou auxiliar. Professor é ele.”, essa mãe deu uma assustada né. Eu estava ouvindo, mas preferi ficar isolado e continuando com as crianças. Aí essa mãe perguntou né, como que era a rotina, como que era a minha atuação, como que era na hora do banho, para ir ao banheiro, e a auxiliar foi bem tranquila, explicou tudinho, mas ainda assim essa mãe ficou meio receosa. Passado uns dias, ela conversou né, com a, com a diretora e com a coordenação, sobre como é que era, e aí novamente a diretora explicou, passou toda a, como que é o funcionamento, mais aí, e aí o tempo foi passando, o tempo foi passando, e essa mãe foi conhecendo, e até pela própria voz da criança, que é onde eu volto a falar, deixa a criança ela é o, é o nosso maior protetor, ela é quem vai me defender e vai demonstrar como de fato é nosso trabalho. Porque, independente de sexo, a família fica é, como é com o primeiro contato com a instituição de ensino, eles querem conhecer a gente, como que é, como que é feito e tudo mais. Ela foi, a mãe foi ficando despreocupada, a família foi ficando despreocupada, ficando mais tranquila. Tanto que ao final do ano né, essa mãe pediu a fala e disse assim, algo no sentido de eu quero agradecer a Instituição, porque assim, a minha filha desenvolveu demais e eu queria também agradecer ao professor dela, que ele me fez ver o mundo com outros olhos, porque eu cheguei né, desconfiada, meio receosa, mas é que por tanta fala, “Não, porque o Tio *Lisianto* é muito bom, a gente brincou assim. Ah o Tio *Lisianto* ensinou isso e tudo mais.”, também foi passando a conhecer, permitindo, permitindo-se também conhecer melhor assim, quais eram seus preconceitos né. E assim, disse também que, me agradecer muito, assim que para ela, foi a melhor coisa ter conhecido esse professor que está junto com ela. E até hoje quando eu ainda encontro com essa mãe na rua, ela dá "oi", sempre agradece, cumprimenta e isso é interessante né. Outra dificuldade que eu tive foi logo no, no ano passado, em 2021, em que o pai né, ele sempre foi muito ríspido comigo né. E aí em diversos momentos que eu sempre chamava é, repassava isso para a equipe diretiva né, falava: “Olha, tá acontecendo uma situação estranha, esse pai está sendo sempre ríspido é, essa criança está demonstrando assim, certo receio, com medo de, das pessoas, ela não tem falado bastante, e aí é tanto eu tenho que tentar contato com a família para saber é, sobre a fala, porque a gente já estava, já tinha, já havia feito 4 anos e a criança não tinha uma fala desenvolvida.” A gente não entendia. E aí esse pai sempre recuando e tudo mais, até que em determinado momento, a criança estava com algumas marcas no corpo. E aí o pai foi buscá-la né, e aí eu não havia comentado, perguntado disso, só que eu lembrando, fui correr até ele né, isso nós lá no portão, “Deixa eu só tirar uma dúvida aqui, é que ela tá com alguma marca”, ele só respondeu assim: “É bronzeado.”, e saiu puxando a menina. A diretora, que estava perto, se

assustou com isso, claramente tinha uma coisa estranha. E aí chamou essa família né, para conversar, tentar entender. O pai não apareceu, a mãe foi falou que, achava que tinha um homem assim, o pai não estava bem e que, tanto a mãe como o pai também, sempre foi muito desconfiado né, mas com o passar das conversas foi, foi melhorando né.

O último caso também que teve foi esse ano em que é, tem uma criança de uma das turmas, sempre me tratou muito bem, sempre tratou a todos muito bem, sendo muito tranquila, mas em determinados momentos que quem sempre levava e buscava era o pai, mas a mãe passou a buscá-la. Em dado momento, essa mãe chegou e aí minha auxiliar ela, ela não estava nesse dia, estava de atestado, e aí então estava esperando né chegar, realocar uma outra auxiliar para ficar junto comigo né, na turma. Aí com uma mãe: “Uai, cadê a menina?”, eu falei: “olha, ela tá doente, mas agorinha vai vir outra.”, aí ela olhou assim: “Não então tá bom.”, saiu. No dia seguinte, essa mãe chegou com a seguinte fala, só fazendo um parêntese aqui, no final do dia, era uma quinta-feira, no final do dia, corri até o pai que foi buscar né, perguntar: “Amanhã ela virá? Porque era aniversário da criança e todo o mês a gente faz os aniversariantes do mês né, então eu queria saber se ela viria só para a gente organizar.” Ele falou: “Não mas deve sim.”, *Lisianto*: “Então perfeito tranquilo.”. E a criança foi embora junto com ele, tudo normal. No dia seguinte a mãe voltou: “Deixa eu te falar, é porque a, a menina chegou em casa falando que o *Lisianto* bateu nela, o que, como assim? O que aconteceu?” Aí eu: “Olha, como assim?” Eu falei: “Estranho, não é algo que acontece, não é uma prática que a gente tem, mas eu vou conversar com ela para tentar entender, mas você quer esperar um pouquinho? Eu vou chamar aqui a nossa coordenadora que ela atende, se você puder esperar um pouquinho, você senta e conversa, mas não é uma prática que a gente tem aqui.” E foi aí que essa mãe percebeu que *Lisianto* era o professor dela e aí ela ficou desconfiada. Trouxe a menina de volta, falou: “Não eu vou levar ela, vou levar ela não vou ficar.”. Eu falei: “Não, tudo bem fique à vontade.”, aí passou um pouco ela saiu e conversou com a secretária, na Secretaria de lá da instituição, e trouxe a criança de volta e foi embora. Aí na parte da tarde ligou né, perguntando, conversou com a diretora, quando a diretora chegou eu repassei tudo o que aconteceu, a diretora ficou muito preocupada com o que aconteceu. E aí ficou meio que por isso mesmo né, até ela tentou chamar a família, de primeiro não quis vir, convocou a família novamente para tentar entender o que que aconteceu, eles não quiseram ir. Passado algum tempo, tudo isso esse ano viu, passado algum tempo essa mãe chegou de novo com a criança, e viu que novamente não tinha auxiliar na sala. Então cheguei, recebi a criança, guardei sua mochila, ela já estava dentro da sala de aula com a garrafinha de água e foi sentar com os colegas. Aí a mãe: “A menina não veio hoje também não?”, aí eu: “Não, ela também está de atestado, mas a outra já

está chegando, porque assim nessa turma fica eu e outra professora, porque até então eu estava na função de coordenador até ano passado, porque a gente tem uma extensão, só que como a extensão não está pronta, ainda não foi entregue, então não tem turma aberta, então eles fecharam a turma entendeu, então tipo voltei para a função de professor, enquanto a fica pronta, enquanto está sendo entregue. Então aí fica eu com mais uma outra professora e divide a sala e mais auxiliar.”. A professora ainda não tinha chegado né, a outra ainda não tinha chegado, e auxiliar não viria nesse dia. Essa mãe perguntou: “Mas cadê ela?”, e eu falei: “Ó, a professora está chegando e a auxiliar ainda não chegou, mas está vindo alguém.”. Aí ela olhou assim pra mim, olhou para as crianças e vi que ela fez um olhar diferente para a criança né, a gente tá se assustou com o olhar, a mãe puxou a criança, saiu arrastando ela pelo braço e foi para a secretária. Aí chegou lá e falou que a criança estava com medo de mim, ela não queria entrar, não queria ficar, mas e aí a aí a outra professora foi até essa mãe e conversou tentando entender o que foi, a diretora também conversando com ela, tentando também entender o que aconteceu e a mãe falando que, recusando falando que não, que a criança não queria ficar, mas era o contrário, quando perguntaram a criança dizia que “Não, eu quero ficar lá”, aí ela falou assim: “Não, vem cá, vamos ficar nessa outra sala aqui por enquanto.”, porque a mãe não queria, “Vamos ficar na outra turma aqui, vem ficar aqui comigo”, criança: “Não, eu quero ir para lá.” e ficou apontando para a minha sala. Passado um pouquinho, a criança voltou né, e aí mais uma vez a diretiva chamou essa mãe dessa vez e conversou e aí ela falou assim que a mãe estava desquitada, e que tinha um homem na sala e que isso era estranho, e o tempo todo a diretora e a coordenadora tentando saber “Porque que a senhora acha estranho?” e ela: “Ah, é porque eu fico meio com medo”, “Mas o medo de que?” E essa mãe não dizia, aí elas tentando conversar e nada, aí um dado momento a mãe falou: “Não, mas é porque a, a menina ela fica meio com medo de vir.”, aí o pai: “Não fica não, ela fica o dia todinho aqui, é você colocando medo nela”. Essa mãe assim, ela queria bater no marido. Aí eu: “Não, tá tudo bem”, tudo bem assim, depois dessa conversa assim, essa mãe passou a me tratar um pouco melhor com a gente né, já entrega a criança já vai embora. Até então ela chegava: “Eu já vou embora tá?”, aí eu: “Vem cá me dá um abraço.”, não mas peraí eu já tô indo”, meio que assim, tem mães que fazem um drama para que a criança comece a chorar né, mas aí é isso, das minhas vivências são essas. Tive esses contratempos né, para os restantes das famílias me conhecem, saber do meu trabalho perto de outras turmas né, quando até que esse público que a gente atende, é muito próximo, todos pessoas da região, então assim, são geralmente vizinhos, que conhece um vizinho, que comentam, parente comenta: “Não, fulano já foi da minha turma”. Então assim, eu tenho que, tirando esses contratempos que eu falei,

boa recepção da família, dos colegas também, quase que vez ou outra a gente ainda via um olhar desconfiado né, uma fala assim estranha né, de uma outra colega que, por ser bem mais velha né, está para aposentar já, então fica até assim, fazia uns comentários maldosos, mas nada assim que atrapalhe, assim é isso assim. parte da minha vivência é essa né.

Pesquisador: Assim, acaba que você já adiantou um ponto né, que era isso, que era o contar suas vivências e experiências na sua atuação como docente em educação infantil, e é fluido, não tem como você está, como você construiu sua formação e entrou na infantil por isso acabou continuando.

Lisianto: Aham

Pesquisador: E trazendo esses fatos marcantes e relevantes, por isso que eu falei, são todos os fatos, aí você falou das partes boas, das partes ruins, então foi assim acabou adiantando, mas já respondendo, então assim se você tiver algum, apresentando a inferência, se tiver algum fato marcante ou relevante que traga, conte essas vivências, experiências nessa atuação, tranquilo se for isso também está excelente.

Lisianto: Mas porque assim, a gente acaba até esquecendo de tanta coisa.

Pesquisador: Essas tantas coisas que eu gosto.

Lisianto: Acho que assim, para mim é muito importante também é ver que igual quando eu falo assim, eu me passo, eu passo por esses colegas agora, agora está indo, já são crianças, já um pouco mais velhas né. Tem também, pegava muito substituição, então tem a dobra de horário, só substituição mesmo em diversas instituições diferentes, então já peguei educação infantil também, turmas bem menores bem, agrupamento B, agrupamento E, eu já, o ensino fundamental tanto na, na parte tanto, como nos anos iniciais e nos anos finais que é do quarto e do quinto ano do ensino fundamental, são crianças bem maiores. Eles passam na rua, eles cumprimentam, eles falam: “Mãe, mãe olha lá é o Tio *Lisianto*, o Tio *Lisianto*”, eles vem e correm pra mim, me abraçam né, fica falando né sobre meu trabalho e isso é bom, isso até demonstra um amor de verdade do nosso trabalho, e a gente tenta é, fazer né. Assim, e também é bom ver em outros colegas que primeiro, esses que eu comentei que ficam sempre com olhar desconfiado, que ficava assim, agora já conhece, já sabe, tem um respeito muito grande e não apenas, até da própria rede, até o meu nome é muito falado e eu nem sabia disso, tem sempre muita gente que comenta sabe, que tem um homem lá no CMEI do [*bairro*], tem um, tem um professor lá que é muito bom, mas pra mim, eu acho isso muito válido né, porque mostra muito do nosso trabalho. Além disso, na instituição que eu estou é, que eu abri as portas, porque até então nenhum homem havia entrado, mesmo em um cargo administrativo, e aí chegou eu como professor, logo em seguida chegou mais um, um

porteiro/servente, depois chegou mais um outro porteiro/servente, nesse ano né agora, na verdade no finalzinho do ano passado né, esse ano né, porque no ano passado estávamos de forma virtual, então não contou tanto. Mas esse ano, por exemplo já chegou 3 auxiliares homens, cada um com as suas particularidades, com as suas histórias também, que eles sempre compartilham muito né, algo contando de preferiu ficar só com ensino fundamental, porque era até melhor ser tratado como cuidador, só como auxiliar né, mas é com, com, ensino fundamental era educação infantil e escola, e que chegando lá eles viram que assim, tem sempre um medo chegar lá meio que receoso e chegar lá e ter uma recepção maravilhosa, porque por já ter de fato um alguém, por já ter de fato um aberto a porteira né, agora inclusive tem uma relação muito boa assim de se trabalhar. A rede também têm proporcionado, por conta de um dos formadores também, ter feito um trabalho justamente sobre, um projeto sobre a o homem na educação infantil também tá permitindo que a própria rede se reestruturasse para poder aceitar. Existe isso nesse último processo seletivo em que a quantidade é absurda de homens atuando na educação infantil, no fundamental, como cuidadores, como auxiliares, como porteiro/servente, então assim já até é uma coisa que até bom porque desmistifica o fato de que “Aí, minha escola só mulher, só mulher.”, não, não é gente, o homem também faz parte, porque o homem ele também é pai, é o homem ele tem que, faz parte da vida de uma criança de um adolescente, de um adulto, porque que ele não pode fazer parte de uma instituição educacional? Conversando com os colegas tenho percebido uma melhoria nisso e até mesmo na própria rede. Acho que é isso. Eu tô puxando pela memória, mas não tá.

Pesquisador: Não, assim o, o até da pesquisa, Lisianto, falando aqui, a você tinha assinado aquele termo de virtual, por conta da pandemia, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aí assim, ele vai estar disponível sempre vou até te mandar depois, tranquilo. Mas só pra se lembrar, sempre se você quiser saber o andamento da pesquisa, vou estar a disposição, você quiser pegar trechos da transcrição vai estar à disposição, até na minha defesa vou avisar, porque pra saber, porque você, as suas vivências é o objeto que, que me interessa, então vou estar sempre aberto. Se tiver alguma coisa também que você, você tem toda a liberdade para depois sai: “Murilo, não quero, me arrependi.”, estou aqui também da mesma forma que eu, que eu, caso eu precise conversar, vou fazer as transcrições, releitura, ver um ponto ou outro, porque às vezes eu posso voltar, se você lembrar de alguma: “Não pesquisador, eu queria compartilhar tal fato que eu acho relevante, positivo, negativo, neutro”. De novo eu voltar sempre interessado em ouvir, entendeu. Mas então da sua parte acho que é tranquilo, da minha também está, está ótimo é, mas é isso está ótimo hoje, se precisar te incomodar de novo.

Lisianto: Não, tudo bem, não falei o que eu lembrar, vou falando.

Pesquisador: Não, mas tá bom.

Lisianto: É o que eu falei lá no começo, é que como eu estou em um estado meio abalado assim, aí acaba que eu não, é fica, tem coisa assim que eu acabo não lembrando.

Pesquisador: Não, mas foi riquíssimo pra mim. Então tá bom, vou agradecer até para finalizar aqui a gravação, vou agradecer por estar se voluntariando nessa, pra me ajudar nessa pesquisa né, porque é até engraçado falar né, a sua vida, a vida do pedagogo na pessoa do *Lisianto*, então mais uma vez agradecer. Tá bom? Então eu vou finalizar aqui as, ambas as gravações.

NARCISO

Pesquisador: Conversando comigo, tá? Então, deixa a gravação de áudio.

Então. Dia 24 de junho, *Narciso*, estou iniciando a gravação da pesquisa nós já tivemos uma conversa prévia na assinatura do termo de consentimento livre esclarecido, falando dos riscos, das situações, de como que seria essa pesquisa? Então de agora para frente a gente vai gravar e todo esse material vai ser transcrito posteriormente. Diferente de algumas outras pesquisas, de algumas outras metodologias e tudo mais, nessa não vai ser aquele questionário de eu pergunto e você responde, eu pergunto e você responde. Essa vai ser mais aberta, eu quero ouvir você! O que você tem para me narrar. “Murilo que você tem um rumo, uma direção?”, não. Vou te dar duas inferências, que eu já vou falar sobre elas, e você vai falar sobre o que você achar relevante. Então não tem nada que é desimportante, não tem nada que não seja relevante se você sentir. Se você sentir o que é relevante falar uma coisa, fique à vontade. Assim a primeira das inferências eu vou para você se apresentar, narrar um pouco da sua vida tanto a social, a cultural e a formativa, de onde você chegou na educação como um todo e depois você vir para compartilhar comigo alguma experiência, alguma vivência, algum fato que você acha mais marcante, relevante nessa sua atuação como um homem na educação infantil. Então assim, você tem total liberdade pra você falar, como e o que você acha interessante.

Narciso: Pronto?

Pesquisador: Pronto!

Narciso: Então, eu sou *Narciso*. Sou formado em Pedagogia, tenho pós-graduação. Sou do interior do estado de Goiás. Eu me mudei para Goiânia após me formar, eu preferi me formar no interior por situação econômica e o acesso e preferi ficar por lá. Já tinha gosto pela cidade

de Goiânia e a pretensão de morar aqui, mas eu não imaginava que eu ia formar antes. Quando eu conheci Goiânia, eu estava ainda na fase de adolescente, mas eu não tinha assim a intensão de morar aqui formado, era só morar em Goiânia. Sempre estudei em escola pública. Quando eu fui aprovado na UEG eu fui homenageado por ter vindo de escola pública, na época era muito concorrido, então a escola já era desacreditada essa questão do acesso. Foi um curso que eu já gostei logo de início, eu li um pouco antes, para saber o que era Pedagogia, e na opção das escolhas foi a que eu fiz. Não foi por opção de não ter escolha, foi uma decisão feita.

Eu tive alguns problemas durante o percurso do curso que eu tive a perda da minha mãe na época do curso, não tem como não esquecer isso na verdade. Eu quis desistir na época, mas achei que não, ela era uma das pessoas que mais me motivava a estudar, para sempre que pôr na cabeça que eu tenho que estudar, eu quero um começo para mudar minha realidade, né? Pq ela não teve essa oportunidade então eu fiz isso mais por ela. Para passar pela reconstrução de história. E assim, foi o curso que eu não tive dificuldade, porque a minha habilidade são as humanas. Foi um curso assim, que eu achei que passou muito rápido. Eu tive gosto de fazer e de repente estava terminando. Mas quando eu me formei, eu não consegui passar em concurso assim tão fácil, logo veio a ideia de vir para Goiânia, com desejo anterior que eu tive e consegui passar para cá. Chegando em Goiânia, eu achei um pouco difícil a adaptação, porque embora a concepção da direção onde eu trabalhava fosse voltada para que o homem atuasse na escola, no meu caso era CMEI, a comunidade não recebia muito bem essa ideia, criança pequena e professor.

Mas no início, assim como eu tive apoio da direção foi mais fácil romper no início, mas isso sempre incomodava, todos os anos era a mesma história. Como mudava o ano eram famílias diferentes, as mesmas questões dos pais. Eu fui tratando aqui como natural e rompi. Quando eu troquei de CMEI, a ideia da direção era contrária, assim eu percebi que a direção já não, embora ela quisesse um professor naquele ambiente, ela tinha uma resistência para a faixa etária menor, assim ela expôs a questão das famílias e ela não foi muito favorável assim de me apoiar em determinadas atividades, eu era restrito com algumas atividades.

Mas como eu já tive a experiência e segurança de outro ambiente, eu tratei também com naturalidade porque eu tinha que pensar nas famílias, e assim a gente tem que pensar no lado da família em como eles estavam olhando, eu não podia embater com eles, com aquela comunidade. E aos poucos as famílias foram tendo muito mais confiança também, foi aceitando melhor aquela ideia e depois fluiu naturalmente para mim. O que eu achava interessante é que alguns colegas, da mesma rede, na própria escola, sugeriram que eu fosse

para escola. E isso me causava um pouco de desconforto, mas só que eu não deixava isso sobrepor também não. E assim os três primeiros anos, que é o estágio probatório, ele serve também assim para você repensar, se de repente você quer continuar aqui, ao mesmo tempo que eles estão te avaliando, você avalia o que você está fazendo e eu vi que era isso mesmo que eu queria. E assim durante os meus estágios, eu fui para a educação fundamental, para os meninos maiores, mas eu não me identifiquei. A base da pedagogia era com crianças menores, e assim, eu me identificava mais com a crianças desde o estágio, com as crianças pequenas e assim eu quis ficar. Já tive a oportunidade de trabalhar com crianças maiores que até então não. Porque falar de uma trajetória de mais de 10 anos né, quando a gente relembra de muitas coisas, né? As vezes gente pode tá esquecendo uma coisa que é considerável, que não é considerado, mas assim quando pergunta “o que que é relevante?”, para mim no meu trabalho o que é importante, é ser acolhido pelas crianças, né? Porque se eu trabalho com elas, elas que tem que me aprovar primeiramente né. então sim né, eu costumo sempre dizer que as crianças têm que chegar primeiro, eu me apresento nos primeiros dias, eu me disponho a elas e assim sempre espero o vínculo vir delas primeiramente, porque eu não posso exigir que as crianças me acolham assim né? Porque primeiramente, devido a questão cultural eu acho que elas podem achar estranho um professor na sala a princípio, não “estranho”, diferente né, mas logo elas percebem que é diferente mesmo, que elas gostam mais do que se tivesse uma outra ideia, uma Professora. É rápido esse vínculo, as crianças se aproximam muito rápido elas tenham sensação grande de dizer aos colegas, para os outros e na família que tem um professor. E assim, eu nunca tive problema de ser aceitado, eu já tive assim problemas com as famílias que rejeitou mesmo, não aceitou a ideia do Professor, que questionou, mas aí a gente teve conversas e viu que era um problema muito pessoal e que os incômodos é porque a pessoa teve problemas no âmbito familiar né? Mas não com professores, mas com relação de um homem com a criança dela, isso foi constatado, mas assim com tempo essa mãe, ela percebeu não, que ela estava diante de um profissional, que essa relação era muito favorável para a aprendizagem da criança. E hoje sim, com o passar do tempo a criança continua na escola e a nossa relação é muito boa, a criança tem admiração a gente se trata bem. E nos anos iniciais eu tive muito estranhamento assim, com questão de como lidar com a didática na prática real, com a primeira fase, né? Eu achava que a gente tinha que ter controle sobre as crianças, que elas tinham que me ouvir a todo custo, né, e isso era um engano, eu tinha que desenvolver relações afetivas com essas crianças, de confiança. Então sim, eu costumo dizer que eu aprendo muito mais com elas do que ensino, porque coisas que eu tinha como verdade, a gente vai vendo com a realidade, isso vai sendo desconstruído e que assim ao mesmo tempo

que você tá ensinando você também tá aprendendo né? Então é um processo de reflexão e autorreflexão e ele é contínuo. Eu percebi que um ano nunca é igual ao outro, um grupo de crianças não é igual ao outro, ele se reformula de acordo com a época, com tipo de infância que eu tô lidando, com tipos de comunidades, com tipo de concepção de gestão, isso tudo é um conjunto. Eu não sou um ser exclusivo daquela sala, eu sou parte de um conjunto e se eu não contribuir também para que ele se efetive como um grupo ele não vai funcionar, eu tenho que desconstruir concepções também e preconceitos. eu cheguei a achar que de repente eu não desce conta da obrigação que foi colocada, devido a essa quebra de pensamento essa mudança de pensamento e assim quando eu olho pro profissional que começou na rede há 10 anos atrás, eu me vejo totalmente diferente do começo, e assim eu fico imaginando como as infâncias também sofrem mudanças de acordo com os tempos, acontecimentos históricos e fatos sociais, eu penso assim que a gente tem que sempre atualizando e acompanhando isso. Eu não posso achar que eu tenho 10 anos de rede, 10 anos de sala de aula que eu vou parar por aí, eu tenho que estar junto. E assim, eu poderia citar muitos fatos relevantes que faz eu ter a concepção de hoje, porque muitas das vezes a gente pensa que a criança ela, não é a gente que pensa, eu acho assim que os pais trazem isso para gente, é como se criança fosse um adulto pequeno, né? Elas já querem que as crianças já entrem e já entra hoje e já saiba das coisas amanhã, e o processo de aprendizagem, o nome já fala, é um processo ele tem etapas e eu tenho percebido assim que tem que respeitar essas etapas na infância e considerar o que é de valor para aquela criança, e muitas vezes eu tenho que tá conversando isso com os pais e tentando ensinar isso para eles, que eu aprendi também na educação infantil e cada criança tem seu tempo, e assim, e esse tempo dela aprender tem que ser considerada uma relação assim, como eu poderia ser mais claro? Em relação assim, o que a criança realmente deseja. O que que significa para ela aquele momento, não é? Muitas crianças as vezes fala assim: “professor ainda não sei o que o colega sabe, será que eu vou aprender?”. Então assim, dentro da cabeça de uma criança deve passar muitos questionamentos, muitas indagações e quem favorece isso para elas é o professor que media, e assim, quando eu paro para pensar: “Gente, o que realmente essa criança deseja né? Até onde vai a capacidade, o limite dessa criança?” Reforço que além de mediador, de um adulto está ali na presença, não só educando, mas cuidando dela, você tem que ser sim facilitador desse processo e se a partir da hora que a criança demonstra um anseio, ela já tá te ensinando a ouvir, se você percebeu que ela anseia por algo, que ela sente que de repente não tá aprendendo, ela já me demonstrou que aprendeu. Porque ela percebeu que está em um processo, que é um processo assim de aprendizado. Então assim, são coisas que não podem passar despercebido, porque faz parte de toda uma

organização, porque aí você percebe que a criança tá confiando em você, e a partir da, a consciência é o primeiro passo pra você conseguir vincular esse afetivo com a criança, e assim, as crianças a partir do momento que elas confiam mais a gente também, assim na questão do professor, a coisa vai tomando um andamento assim mais proveitoso, eu diria né, vai refletindo na também no olhar das famílias, vai refletindo na questão da sua autoconfiança, na sua autoestima. E eu queria dar uma pausa.

Pesquisador: Pode ficar tranquilo, a gente pausa aqui.

[o participante diz estar perdido por não ter um direcionamento das perguntas, tornando, assim, algo muito subjetivo]

Pesquisador: Assim, aqui eu já retomei a gravação, mas é bem fluido, é o que você quiser falar vou retomar aqui também no áudio, ela é bem fluida é você igual é experiência e vivência sua, da sua atuação não tem nada que não seja relevante.

Narciso: Um fato muito importante que eu tenho que considerar quando eu troco de escola, ou que eu faço remoções para chegar uma idade nova, onde as pessoas não me conhecem, por exemplo alguns profissionais, elas depois em outra conversas elas acabam confessando que a primeira vista não acreditava que eu conseguisse ter domínio de turma, né para trabalhar a didática da educação infantil, são pré-julgamentos delas mesmo, ou de repente de experiência, não sei falar, mas assim nessa última escola que eu tive.

Uma colega confessou que quando me viu a primeira vista, achou que eu não desce conta de uma suposta turma porque eram crianças de 4 anos, né? Que professores anteriores tiveram muita dificuldade, mas assim que elas se surpreenderam muito positivamente e até mais do que imaginavam, porque elas perceberam um desenvolvimento da Autonomia das crianças muito grande, que a turma se tornou segura muito rápido, desenvolveram aprendizagem muito rápido, e ela ficavam perguntando: “A qual o segredo? O que que você usa? O que você faz?” Eu falei que não, que eu gostava do que eu fazia e assim que o segredo de repente estava na criação de vínculo com a criança, e assim, eu costumo chegar e ir direto na minha turma, sabe? Acolher as crianças, eu acho muito importante você chegar em uma sala de aula antes das crianças para sentir que alguém ali acolhendo elas, é isso é muito primordial e esse vínculo ele começa.

Eu acho que a palavra-chave para uma criança criar vínculo com um professor, ou uma professora que seja, é ter segurança. e assim, mas aí quando a pessoa começa a conhecer a sua história e saber que você tem até mais de 10 anos de rede, e o tempo todo eu estive em CMEI você traz bagagens assim que são relevantes, consideráveis e logo isso fica perceptível no seu trabalho e quando você as pessoas os colegas percebem o desenvolvimento do seu trabalho

assim. Elas passam a te avaliar melhor também, elas desconstroem a concepção daquele professor homem chegou na sala, né? “Nossa achei que ele não conseguisse. Olha só como é que ele tá fazendo”, né?

Muitas colegas recorrem a mim, elas fazem questão de entrar na sala para ver como é que eu faço. Eu acho que eu não faço nada de mistério assim, eu atuo, eu sou eu, sou eu com concepção e eu sou uma pessoa muito autocrítica, eu sei admitir que também cometo erros, né. Eu já estive em situações de que eu achei que eu tivesse fazendo algo que fosse certo, mas naquela realidade não era, as crianças elas demonstram isso. Porque na verdade quando você observa o que as crianças estão dizendo você também sabe o que você tá fazendo, porque elas sinalizam que algo está certo ou não para aquele grupo, né? Como eu já disse, as crianças elas constituem aquele grupo com você, você não é um autoritário, você tem que ter autoridade com o grupo, mas não pode partir do autoritarismo com aquele grupo. Eu me deparei com uma situação que foi muito negativa a princípio, mas ela foi muito reflexiva para mim depois. Uma vez, eu queria que a criança conseguisse fazer algo rápido, no anseio do adulto eu eu perpasssei essa ideia de que a criança tem um limite dela e o tempo dela ou também eu penso que eu devo ter exigido algo que não era tempo, e a criança se sentiu muito desconfortável e me questionou, ela falou assim: “Professor , você não tá percebendo que eu não consigo?” eu penso que todo profissional comete falhas, mas o que fazer da falha é que ta a diferença, né? Eu parei.

Dei atenção e voz para aquela criança e vi que, devido a cobranças de documentos, relatórios e coisas têm que ser feita muito burocrático, a gente vai se levando né? E essa cobrança excessiva com documentações, com coisas com papelada, como se diz, e isso às vezes acaba fazendo você transpassar isso nas crianças sem se dá conta, então assim, educação infantil, você tem um olhar diferenciado, você tem que avaliar a que passos você pode andar com elas, qual é o momento de exigir dela, a qual que é o momento de voltar com ela, rever com ela, eu faço. E a partir disso eu já tinha o hábito de fazer rodas de conversa e é lá que eu resolvo muitos conflitos com grupo, eu peço para que eles me avaliem também, o que eles acham de ter um professor com eles. A gente faz muito movimento de retrospectiva, né? “O que você pensou quando você viu o Professor? O que mudou até hoje? Se você pudesse trocar de professor, você gostaria que fosse trocado? Queria que fosse uma professora?” E unanime as crianças não querem, elas desejam que eu continue com elas, e assim quando eu percebo alguma insatisfação, a gente tem que saber o porquê? A gente já elabora conceito com um grupo, né, e vai formando isso com o grupo. Pra mim ainda causa um impacto quando uma criança me chama de pai, eu não tenho um filho ainda, mas assim, eu acho que quando uma

criança me chama de pai, ela me acessa assim algum mecanismo, alguma janelinha, de pensamentos que eu acho assim, eu acho muito acolhedor porque pai né, pai é uma palavra forte. Tem um significado muito relevante na infância, né? Às vezes me chama de avô: “Avô deixa eu...” aí ela mesma percebe que eu não sou o avô, que eu não sou o pai, mas ela transparece um sorriso muito leve. Então ela fala aquilo instintivamente né, então assim, ao mesmo tempo eu percebo que eu não sou, eu não tenho só uma função social, eu trago comigo na minha concepção a função afetiva. Eu tenho que ter muito cuidado com a representação da minha imagem, da minha figura ali também. A gente tem que estar sempre voltado a questão ética- profissional. Você é um profissional, tem uma função social. Mas você também não precisa desassociar o que você tem de afeto, de carinho, positivo pra levar para um grupo, né? Aí eu volto a pergunta a pergunta para a criança: “Nossa seu pai? Eu sou seu pai?” e isso cria um diálogo, isso serve de uma temática de uma discussão, né? Aí eu levo assim para a criança refletir, não para que ela deixe de pensar que eu sou o pai dela assim de modo, é, eu não forço para que a criança estabeleça limites, assim: “Ah, eu não sou seu pai”, não é assim, eu levo para um lado profissional: “Olha eu sou seu professor” né, trabalha isso com diálogo e a gente se estabelece combinados, e relações de turma para que a nossa relação tenha também limites. Porque pai é aquele que põe no colo, que acolhe, que resolve os problemas, é um cuidar diferente, o professor ele acolhe, mas o acolhimento profissional, assim, tem diferença. A criança. Eu gosto muito que as crianças entendem que a instituição, ela é um âmbito social, né? E comum elas me chamarem de pai, de avô, porque o pai ou avô significa o que? É uma referência, né?

É algo para criança se ela teve esse carisma de tratar assim, é porque ela estabeleceu um vínculo né. Então assim, o âmbito escolar ele, embora ele traga segurança para criança, que associa a segurança de seu lar, né, tem uma diferença. Ali é um âmbito social onde a criança vai formalizar a aprendizagem, né? Ela vai trocar vivências, vai interagir com o grupo, e vai perceber que entre ela tem os pares né? E tem a questão da afinidade que ela vai criar, com quem ela vai escolher, e o professor ele é mentor nesse papel. Quando eu começo mostrar essa, parece um ambíguo, tem uma ambiguidade, por exemplo: tem uma imagem que lembra o meu pai, mas eu não tô na minha casa. Isso pode ser um pouco confuso pra criança, e fazer essa distinção para que a criança perceba isso com naturalidade já está no processo de aprendizagem. Ela vai perceber, porque tem criança que demora perceber que lá não é o lugar de ficar dando birras, a gente tem rotina, né? Nem sempre eu posso atender todos os anseios de uma criança que de repente está acostumada a ter os anseios atendidos. E essa compreensão da criança ela interfere no processo com grupo. Porque ao mesmo tempo que

tem criança que chega toda segura, sabendo que aqui é uma escola, assim com um conceito já pré-estabelecido, tem criança que pede um colo que ela é carente de uma figura masculina. E o que ela encontrou foi o professor *Narciso* naquele instante.

E eu tenho um papel ali de orientar essa criança. E o que ensino ali com a criança é muito válido, porque ela vai levar para o mundo, na infância primeira ela tá formando, constituindo os seus conceitos, ela está constituindo a formação enquanto ser humano, indivíduo né, mas um indivíduo coletivo. Eu queria lembrar de tantas coisas que já foi muito significativo, assim, com memória mais, como memória mais palpável, mais concreto, assim de...
[participante demonstra cansaço]

Pesquisador: Mas assim, *Narciso*, até essa conversa, na verdade eu mais ouvi o que você tem para falar, isso a gente pode cessar em qualquer momento, eu posso parar aqui aí daqui uns dias, uma semana um mês, dizer assim: “Murilo eu queria dizer outras coisas”, é muito fluido isso. É totalmente tranquilo. Ficou cansativo? A gente para. Quer continuar? A gente continua? Quer outro momento? A gente tem. Lembrou de alguma coisa? A gente volta para o outro momento. Isso é muito tranquilo. Então não tem essa necessidade: “Eu preciso falar tudo agora”, com o que vem para você agora. Eu tô hoje vendo o que o *Narciso* hoje quer compartilhar comigo no hoje.

Narciso: Então vamos continuar. Quando eu iniciei na rede de Goiânia, eu percebi claramente que eram pouco homens, então assim, eu achei a ideia nova para mim e desafiadora ao mesmo tempo, mas eu tinha uma ideia já estabelecida de fazer uma diferença naquele meio, eu não quis se só um professor homem que chegou naquele lugar, mas ao mesmo tempo também eu tinha que respeitar as colegas, eu não podia assim querer destaque, me promover, não era isso. Eu queria fazer parte de um grupo e ser percebido por aquele grupo, e naturalmente com o tempo isso foi sendo construído, muitas vezes alguns profissionais ainda perguntam: “ah, mas porque que você veio dar aula para criança tão pequena?”, eu só respondo: “Porque eu gosto. Porque eu escolhi isso”. Então assim, essa concepção construída de que professor não combina com educação infantil, ela vai levar um bom tempo para ser, realmente assim, banida né, mas ao mesmo tempo eu tenho muitos colegas que apoiam sim, que são favor mesmo, que você percebe a valorização deles.

E eles se tornam admiradores do meu trabalho, isso me dá muito suporte também, isso motiva muito, né? E assim, eu tenho como experiência nesse nessa escola de Goiânia, e quando eu cheguei né? Eu falei com a diretora que eu tinha vindo de um lugar que eu passei muito tempo, e que depois que eu realmente saí de lá manifestou desejo de voltar, ela disse que não queria que saísse mais da escola, ela realmente queria que eu ficasse lá porque eu era muito

importante naquele lugar, a gente vê que ao mesmo tempo tem diretores que quer demonstrar algo com a presença do professor ali, ela quer vivenciar essa experiência, ela quer ter algo para contar.

Enquanto alguns pode ser um suposto problema, para alguns é uma proveniente solução de algum conhecimento, ela quer presenciar. Ela narra muito que percebe a importância da minha imagem, da minha figura masculina com o grupo, muitos colegas percebem assim que a minha relação com as crianças é diferente da relação de todas as crianças com professoras do sexo feminino. Parece redundante né, “professoras do sexo feminino”. Então as professoras elas, alguns colegas falam assim: “Nossa tem algo que é diferente na sua turma, né? A forma as crianças olham para você, como elas interagem e socializam com você é diferente.”

Eu penso que está isso está associado com o que é comum, eu deixo de ser comum ao mesmo tempo até então. Eu penso assim que o olhar com que o pai dessa criança, ou sua família, também tem para mim né de aprovação, de curiosidade, faz com que a criança me olhe assim também. Eu penso que eu estou desconstruindo o olhar de muita família, né? Um olhar de repente preconceituoso de achar fora do comum, e assim, mas é uma barreira que eu já venci, assim, já sei que esse impacto eu vou receber todo início, e pode ser que em algum tempo eu mude também né, que eu queria, tenha o desejo sair da educação infantil. Até porque é uma fase, uma faixa etária que exige muito esforço físico, de a criança ela tem muita energia, então eu percebo muitas professoras não gostarem da educação infantil, por que exige muita energia, tem que ter uma disposição muito grande e de repente né? Eu esteja acompanhando esse grupo eles percebem em mim essa energia junto com eles, eu acho algo interessante, porque quando as crianças percebem que eu tô cansado, tô, que eu tô assim perdendo o ritmo elas sinalizam com disciplina, né? Elas começam a querer brincadeiras, ou coisas, de repente o cansaço do dia a dia não permite que você realize isso, e elas querem isso, elas querem aquilo, então assim a demanda ela exige um esforço físico muito grande.

Você tem que tá preparado e assim a gente reflete com grupo, né? Assim, “nossa o quê que a gente vai fazer agora?”, “o professor também cansa o quê que vocês acham?”, a gente propõe ideias, “vamos deixar para amanhã, né?” Aí eu sei que amanhã eles vão me cobrar isso. Eu amanhã eu tenho que ter disposição pra isso, eu acho que esse, eu acho muito sucesso da minha atuação, tá no meu diálogo com as crianças, um professor ouvinte, que eu não eu não só proponho disciplinas com as crianças, mas eles propõem assim uma discussão onde as crianças são ouvidas, eu acho que já falei muito nessa questão de ouvir a criança, porque

quando eu lembro de educação infantil, eu lembro assim, me vem palavras-chaves, por exemplo, para ouvir.

Dialogar com elas, estar com elas, eu não posso ser só um figurino naquela sala de aula, eu tenho que levar algo de representativo ali para aquele grupo. As novidades, né, e isso traz reflexões mesmo assim, de que pode ser que algum dia eu não consiga atender uma demanda de educação infantil, com passar do tempo as vezes eu fico pensando, será que daqui 10 anos eu vou ter esse mesmo pique, né? O desejo eu sei que eu vou ter, mas a gente é organismo, né o ser humano é um organismo. Então assim, a gente tem sempre que estar preparado para essas mudanças, né? Fico pensando assim, o quanto a rede preocupa com documentações? Ela também deveria se preocupar com outras questões, participei de uma pesquisa do outro evento, num outro momento, e eu pontuei isso, as nossas escolas, os nossos CMEIs eles não precisam de papéis, de documentos, eles precisam de espaço para as crianças, de recursos, de um ambiente que o professor seja ouvido, o que que precisa para esse professor, né? Espaços, materiais e recursos, é, um ambiente que favoreça esse processo. Porque o da criança a gente já garante né a todo custo, tem ou não espaço ou recurso a gente garante ali com eles, mas assim, em questão de tempo, a gente vai vendo que isso também vai, vai prejudicar um pouco, não só vai prejudicar como vai interferir, as vezes eu tenho que preocupar com muita questão burocrática, eu perco tempo que eu poderia estar né, sendo mais natural com as crianças, sem preocupar que ela representa um número, um dado, um gráfico. Ela representa um ser, um indivíduo e que precisa de um outro indivíduo que sou eu, né, ao mesmo tempo eu sou esse recurso da escola e se o recurso não tiver cuidado, uma hora ele deixa de funcionar, então assim, em questão de contexto sociocultural, né? A gente acaba levando assim, o que eu sou? Como eu me formei, como eu me constitui, isso também acaba interferindo em como eu sou como profissional. Porque às vezes essa facilidade que eu tenho de ouvir as crianças né, de trazer um diálogo com elas, de atender o que o grupo me sinaliza, isso vai muito assim, eu penso assim que isso daí vem muito da minha infância também, eu sou um irmão em um grupo de 9 pessoas, então assim, eu fui irmão mais novo. Parece que eu não tinha muita voz, eu não era muito ouvido assim, parecia que as pessoas ao meu redor estavam sempre ocupadas, fazendo alguma coisa e quando eu queria alguma coisa eu tinha que fazer, eu tinha que provocar alguma coisa para ser ouvido, então assim para criança ser ouvida ela não precisa de eu penso que era algo natural, né? E quando eu era ouvido, eu percebia que eu era ouvido eu dava mais atenção para aquilo, então assim, essa questão sociocultural minha de perceber a criança como um ser que tem voz está associado a isso. Eu quis muito ter voz e assim, eu não fui a criança silenciada. Mas eu penso que eu devia ter sido mais ouvido, né? Eu

sinalizei muito e acho que os adultos o meu redor não não me ouviram muito bem. Quando a gente começa a estudar sobre concepção de que infância, o que é criança, a gente percebe que a antes na minha época a criança acho que não tinha muita voz, isso faz muita diferença. E o que mais que eu poderia falar hein?

Pesquisador: Tá bom, pra mim já tá ótimo também *Narciso*. Como eu falei, todas as minhas estucas das suas falas, tem um significado pra mim, só de você ter pego já vem, eu fico até aqui no meu cantinho, só ouvindo e já maquinando muitas coisas, já é muito muito rico, qualquer coisa que você compartilhe, então assim, da minha parte o que você falar é lucro, não precisa se sentir forçado a falar muito, é tranquilo, então, se você quiser que a gente encerra, a gente encerra aqui tá muito tranquilo da mesma forma que eu tinha falado tanto na leitura do termo, quanto na leitura do começo. Se você sentir que alguma coisa que você falou hoje, depois você refletiu e se sentiu incomodado, a gente corta o trecho. Se você tem que quer falar mais, a gente retoma um outro momento.

Narciso: Eu acho que eu não estou muito espontâneo sabe por quê? É que quando fala de contexto sociocultural, resgata memórias. Então assim, falar do meu passado não me traz algumas lembranças que geralmente assim, não tá me deixando confortável pra falar nesse instante.

Pesquisador: Então não precisa tocar nesses pontos é isso.

Narciso: Mas é porque assim tá associado a quem eu sou, não posso, isso não, a gente não apaga isso. Eu acho que como eu pensei que fosse um questionário mais direto, é porque, toda vez é, as experiências que eu vivencio elas estão intimamente ligada a quem eu sou. Eu tô no lugar onde eu escolhi porque eu já concebi isso então, se eu formei isso, então eu tô diante do que eu sou. Então quando eu olho para uma criança, eu olho pra mim tenho, e assim, muitas perguntas as vezes pode ser irrelevante, mas quando você quando alguém pergunta assim: “ah, porque você tá aqui?”, então não é só uma pergunta, tem toda uma história, e eu queria poder falar disso, porque isso tem muita importância.

Pesquisador: Mas hoje você então tá falando que não se sente bem hoje fica tranquilo.

Narciso: Não, foi momentâneo, por exemplo, quando eu, quando a gente fala por exemplo que se eu tenho essa habilidade de ouvir as crianças, porque não é todo profissional tem habilidade, eu percebo isso, e elas perguntam isso: “ah, o que que você faz?”, então assim, é porque está em mim, então é uma habilidade nata que eu desenvolvi, então assim, quando criança me questiona algo, ela me faz resgatar lá.

Pesquisador: Entendi, entendo muito bem.

Narciso: A nossa rede ela tem uma proposta, né? Tem uma proposta, que era os indicadores, e ela tinha muito isso, né? A criança tinha que ser ouvida, né, e eu já tinha essa habilidade, então eu faço muita roda de conversa, eu sou conhecido como o professor da roda de conversa, e muitos profissionais, eles desconsideram esse momento. Eles querem escrever, eles querem, mas a roda de conversa é uma leitura, né? Ela é um momento que propicia a escrita, porque a escrita está associada aos mecanismos pensamento, em formulação de hipótese, de ideia, então não tem como escrever, sem pensar você vai escrever, que nem você pensa logo escreve.

Pesquisador: Mas essa espontaneidade também é boa. A espontaneidade que você acaba falando é bem aproveitada também.

Narciso: Tá vendo que quando não tá gravando aqui eu falo mais natural?

Pesquisador: Não, mas na verdade eu não, eu vou até, eu parei não.

Narciso: Você não parou?

Pesquisador: Não, porque você não pediu para parar, a gente tava conversando, se pedir para parar, eu paro. Mas é essa conversa espontânea que vai, porque igual eu falei para você, ela não vai na íntegra, a nossa conversa.

Narciso: Entendi, você vai pegar fragmentos, né.

Pesquisador: Não, vou pegar esse em momento algum você, *Narciso* é exposto, não mas eu entendi o que você quis dizer que eu tô falando que eu vi que você realmente tá meio assim, se você achar por bem, eu já interrompo aqui agora.

Narciso: Pra você tá tudo bem?

Pesquisador: Tá ótimo, tá tranquilo.

Narciso: É que eu penso assim às vezes esse emaranhado de informações também, por que uma coisa é eu falava que eu tô sentindo e o que eu estou vivenciando, para você isso é abstrato porque você não presenciando isso, né? Então assim, eu tenho que ter esse cuidado, eu tenho que ter cuidado com essa clareza, se de repente eu te ver, assim, se meu discurso tá claro.

Pesquisador: Tá, eu vou até falar assim, dessa questão do abstrato, e aí vou até permanecer na gravação até por isso, a minha pesquisa é subjetividade, é essa subjetividade que eu quero escutar. Então não é essa objetividade, justamente pelo contrário. É o que que tem nessa subjetividade que as pessoas têm pra falar. É tirar da vivência o porquê, o onde, o como, é essa subjetividade que não está explícita, é que eu quero ouvir e escutar. Então por isso que eu te falo para ter a tranquilidade, que você pode ser essa tranquilidade, essa confiança é essa, até

por todas essas questões que a gente falou sobre um comitê de ética que me acompanha, sobre a pesquisa.

Narciso: Então voltando lá no início, quando eu iniciei, eu achei um tremendo desafio, porque eu já tinha 2 anos Educação na minha cidade não é? Porque foi todo um contexto, uma história, eu tive que dar uma aula lá primeiro, para poder vir para cá. Lá eu trabalhei na fase maior, com crianças maiores, quando eu cheguei aqui, eles queriam me colocar em escola, mas eu tinha um desejo de trabalhar com crianças pequenas, e quando me deparei com educação infantil, foi uma quebra muito grande de conceitos, de experiência para mim assim, de vivência, e assim foi uma experiência inigualável, sabe? Eu acho que eu não vou ter essa mais. E assim, mas ao mesmo tempo, quando eu percebia essa dinâmica da comunidade, essa questão de tantos documentos, né, de “nossa, chegou um professor aqui na escola” e a diretora já expôs logo a situação: “Olha nossa comunidade é assim, mas eu tô conversando com os pais. Eu quero você aqui. Você foi muito bem-visto, pelo pelo grupo gestor”. Então a gente precisa de um, parecia que aquele lugar precisava de um professor homem, era como se eu fosse é, eu interpretei aquilo como se eu fosse um experimento naquele lugar, sabe?

E ao mesmo tempo, quando eu vi tantos desafios minha frente, aquela didática da educação infantil, Aquele CMEI muito grande, aquela clientela muito, é uma clientela economicamente desfavorecida. De uma cultura é, era um conjunto de pessoas de uma mesma região que veio para Goiânia. Eles eram assim, advindos com os conceitos também naturalmente, né? E assim, eles renegavam um Professor com o grupo, mas ao menos tempo que eu achei aquilo muito desafiador, eu me propus a vencer ele, porque se eu também não posso ir embora daqui, porque eu também estou uma imagem né? Eu sou uma referência. Eu não eu não quero ter um olhar assim de “ah esse professor deixou isso aqui.”

Eu ouvi alguns comentários de que já teve outro professor lá que foi embora, que abandonou, então assim, eu não queria ser lembrado como alguém que abandonou a turma da educação infantil, eu me coloquei em prova. Eu confesso que o primeiro ano ele foi assim, particularmente eu acho que eu não tive muito êxito, era tudo muito novo, mas eu aprendi bastante com primeiro ano, né? E a primeira coisa que eu aprendi romper foi esse preconceito das famílias. Eu pensei que ele fosse o que mais ia me atrapalhar, mas não, foi porque eu tinha outras questões para preocupar, que eram as crianças né. E eu fui descobrindo que a consequência de ser acolhido pelas famílias era atender de forma positiva as crianças.

Porque era com elas que eu passava a maioria do tempo né, os pais eram os encontros das entradas e saídas, quando tem reunião, reuniões, e nas reuniões eu mostrava o meu trabalho com as famílias, né? E isso foi construindo né, a gente foi solidificando essa relação e assim,

era engraçado, é divertido agora, né? Porque antes não era, assim já teve momentos de eu sentir aflição de ir para escola, sabe? De pensar assim: “Nossa, será que eu deixo aquilo”, já começava a tratar aquilo como algo assustador, mas assim, e lembrar disso ainda me causa assim, hoje eu levo com mais leveza, mas se lembrar disso às vezes me faz também pensar o quanto eu rompi e servir de exemplo para muitas pessoas, né? Quando eu penso assim que não foi fácil encarar isso, ao mesmo tempo eu vejo como algo louvável hoje, porque eu posso dar um exemplo hoje, eu posso testemunhar ao que eu vivenciei e assim era incrível quando as crianças começavam a se aproximar e elas também eu percebi que eu tinha um papel não só de um, homem, de um professor homem, eu tinha um papel assim de, como é que eu poderia explicar mais claro?

De fazer com que a criança percebesse um universo, era como se eu abrisse cortinas para aquelas crianças assim, cortinas para o mundo, para a vivência de uma sociedade assim, concreta mesmo assim, as crianças achavam assim que tinha coisas que o homem não podia fazer, por exemplo: “Ah professor você tá usando uma camiseta rosa”, um exemplo né, “Essa cor é de menina”. E a criança tinha uma versão daquilo e eu desconstruía isso, porque o fato de eu usar uma camiseta rosa, não dizia se eu era homem ou mulher, e que a criança parece que, parece não, ela tem o contexto dela e ela vai concebendo um... Ela tem as concepções dela formadas ali daquele âmbito, né? E ao mesmo tempo que eu tava ali para ensinar o ensino formal, eu fazia daquele momento, um momento assim de a criança perceber que ela tinha também que ter um outro olhar para o que era o mundo a sua volta, né? Eu mediava muitas questões assim da criança achar que ela não podia brincar com boneca né, mas ao mesmo tempo também eu tenho que ter o cuidado de não agredir aquela família, eu tinha um tato todo especial assim, de em um grupo, tratar aquilo como natural, uma menina brincar com carrinho, quando a gente fazia as escolhas espontâneas e livres, as meninas iam nas bonecas, e os meninos nos carrinhos. E aquilo me causava um desconforto, não é porque um menino ele pode brincar com uma boneca, até mesmo porque com tempo ele vai ser um pai, ele vai, ou no ambiente que ele for/convive, pode ser que tem uma criança menor, e a gente fazia disso brincadeiras para que a gente formasse ali pequenos grupos de faz-de-conta, a criança, a menina ela podia acreditar que ela podia brincar com carrinho para entender o que que era um carrinho, porque ela pode ser uma motorista, ela pode de repente comandar uma frota de caminhão, ela pode ser uma profissional futuramente que quer ser mecânica, então era, as crianças faziam muitos mitos, assim, que isso era definido como de menino e de menina e eu sentava com eles e brincava de boneca, né, a gente trocava a roupinha da boneca.

Eu ensinava as meninas como é que montava uma rodinha no caminhãozinho, no carrinho, e eles olhavam aquilo assim, a princípio como algo assim, aquilo para as crianças parecia que era algo libertador, eu tinha criança que falava assim: “Nossa, eu tenho que guardar a boneca, porque meu pai tá chegando, né?” E eu não podia também fazer com que a criança levasse isso como algo desrespeitoso. “Não, vou brincar de boneca porque meu pai tem que ver”, né? Eu falava né: “Então você quer guardar mesmo?”, então eu fazia com que a criança fosse ouvida e considerada. “Tem certeza que você quer guardar?”, e assim, às vezes a criança não guardava, porque ela percebia que eu dava um aval pra ela querer fazer o que ela quisesse, né assim, eu percebi que tinha um pouco de repressão, assim, a criança era um pouco reprimida. Ela falava assim: “Nossa, eu quero brincar muito aqui, porque lá não posso brincar disso ou daquilo”, “Eu gosto muito do CMEI, porque aqui eu posso brincar de casinha com os meninos, eu posso fazer uma comidinha.”

Então assim né, eu percebi que eu tinha um papel de dar asas para aquelas imaginações. Por que o ser humano ele pode se definir, se intitular como “isso ou aquilo”, ele faz parte de um processo, né? Que primeiramente ele é uma criança, ele vai crescer, vai se tornar um adulto e quem ele vai ser quando ele crescer? Ele vai ser um ser formatado, assim de, será que quando adulto, ele não vai ser um adulto que pode cuidar de si próprio, fazer sua comida, não é, isso também é educar, não é, isso é, isso é formação humana, né? Trazer esses valores é uma coisa muito importante que eu ouvia muito na Pedagogia, lá no curso, que a gente tinha que trazer valores para as crianças, né? Que a questão do valor é muito importante, né?

Eu posso decidir, de repente, o que eu gosto, o que eu quero, quem eu quero ser, mas ao mesmo tempo eu tenho que respeitar a opinião do outro, a opinião de quem está ao meu redor, e fazer consideração sobre isso. Eu não posso transgredir de repente, e ser um alguém que eu quero ser por cima de leis, de regras, de eu assim, eu tenho que ter esses valores, né, concebidos de que eu faço parte de um grupo, que eu tenho minhas escolhas, mas eu tenho também que escolher, eu tenho que respeitar algumas Convenções sociais, eu tenho limite para um convívio social, né, nós temos assim, tem que ter questão de limites, né? Eu não posso simplesmente achar que, por exemplo, é, eu acho que me perdi um pouco na fala.

Pesquisador: Você tava falando dessa questão da criança, do ouvir, de ter essas representatividades e estereótipos quebrados, de quem pode ou não pode isso não.

Narciso: Isso, isso, porque as vezes eu penso assim ó: se quando a criança percebe que ela está num ambiente onde ela pode ir para o mundo imaginário, fica até mais fácil para você avaliar a questão do processo de aprendizagem com a criança, porque quando você dita e determina o que é para ser feito, é como se você engessasse a criança, ela quer apresentar

aquilo que você espera, né, e assim, na minha concepção, a criança tem que ter liberdade e espaço, e assim, ela ela vai formulando aquilo, né, ela vai atrás do Imaginário, ela vai se compreendendo também como um real, ela formou uma hipótese, ela traz coisas que ela já conhece, ela ela apresenta conhecimentos, ela a partir do que ela demonstra você observa o que ela precisa o que ela quer, o que ela tem dificuldade, então assim, isso é, o faz-de-conta eu acho ele fantástico no ambiente da educação infantil, né? E é nele que a gente percebe muitos mecanismos que facilita o processo de aprendizagem, eu tinha uma dificuldade muito grande de envolver com as crianças na hora dos faz-de-conta, assim, eu pensava assim, que eu tinha que ficar observando e preso a documentos, né assim, mais uma vez, mas não, eu tinha que estar ali com elas ao mesmo tempo, né? Eu era um, como se diz assim, eu era coadjuvante, eu era principal, eu era coautor com elas. Então assim, eu percebo assim que só você só você só pode ter um discernimento maior de avaliar uma criança, quando você está com ela ali, você está no meio dela, porque a partir da hora que ela fica mais espontânea, aí você também fica, aí é um processo natural e a coisa vai fluindo ali. E assim, as crianças elas me viam, me viam não, me veem, né? Elas me veem assim, como um, como Alguém que protege elas, sabe? Elas sempre recorrem, elas elas esperam, assim o olhar delas, sinalizam que elas estão ali esperando, né? Que eu resolva, que eu ajude a levantar, né, que eu ensine a levantar, né, quando cair que, assim. É algo muito fantástico, eu percebo que é algo grande assim que eu penso assim, quando eu chego na sala de aula no início da semana, eu fico pensando: a criança ela ela tá ali esperando algo, ela está com uma expectativa, eu consigo olhar no grupo como um todo, e assim, eu noto que, eu tenho que estar bem para aquele ambiente ao máximo que eu posso.

E tem dias que assim, mesmo que você não está bem, você tenta manter esse equilíbrio, mas as crianças percebem, né, porque expectativa dela é chegar e ser bem acolhida, aquela coisa, que de repente por uma coisa ou outra, uma eventualidade, elas também sentem que você não tá bem, né? E assim, elas propõem assim que, elas falam assim: “Ah professor, o senhor tá cansado”, elas percebem e começam a falar assim: “Vamos fazer algo hoje de diferente”. Quando a gente entra com muito, muita atividade escrita assim, com essas, elas também demonstram que estão cansadas e elas até perguntam: “Você tá muito cansado porque você tá escrevendo muito?”, como se elas também já assim, conseguissem desenvolver uma certa empatia pela questão assim de, elas vão compreendendo que o excesso de cobranças, elas veem os profissionais chegando com documentos e saindo, elas perguntam porque que eles estão entrando lá com aquele papel, o quê que é aquilo, porque me chamam na secretaria às vezes, né, interrompem, eu gosto de deixar isso muito claro para as crianças, né? Eu sempre

falo: “Crianças, eu tô saindo para buscar um documento”, “Tô indo assinar um papel ou alguma coisa”, elas perguntam “Nossa, porquê que você tanto busca documento?”. Aí eu explico que são questões burocráticas, eu explico o quê que é uma chamada, o quê que é um relatório, um laudo de memória. E assim, isso pra elas não tem muito significado. Não assim, a materialização de tanto documento em si, né? Mas aí, isso interfere no processo, por que elas percebem essas interrupções, né, essas ausências, e até mesmo assim, do tempo que você poderia tá fazendo outras coisas, né? Às vezes alguém tem que ficar ali um tempinho com elas, porque você precisa ir a uma reunião, surge um assunto de emergência, aí interrompe tudo, aí os meninos falam: “Ah, já vem outra pessoa ficar aqui com a gente”, né, porque eu falo o quê que eu tô fazendo, né, porque isso você deixa abertura para criança entenda onde ela está inserida, na escola, aí é onde eu mostro que na escola, ela tem um papel diferente da casa dela mesmo, né? Que a escola é um ambiente que tem que ter registro, que tem que ter todo um contexto de organização com elas, porque a gente as vezes não tá ali, também não é só para brincar, elas precisam apresentar, né? Elas também são geradoras e expectativas. E a produção delas, eu passo para elas de forma mais assim, mais leve, porque a partir da hora que você começa cobrar, o processo muda. E é isso.

Pesquisador: Tá ótimo, *Narciso*. Então é isso, eu agradeço mais uma vez, na verdade eu vou agradecer muito, vocês são a alma e a vida da minha pesquisa, os participantes. E sempre deixando, é, eu vou pegar, eu vou, você vai ter uma cópia desse termo, se você quiser ler ele, revisar sempre, e com essas situações: tem algum ponto que você se arrependeu, quer que edite, a gente corta, “eu quero complementar alguma coisa”, a gente se reúne novamente, quer me perguntar de como que tá, quer uma transcrição. Sem nem pedir, vou te mandar um convite quando eu for apresentara minha defesa. Então, só pra dizer que independente de eu ter colhido a, essa narrativa hoje, eu tô aberto pra gente dialogar sempre que você quiser, ok?

Narciso: Faz assim ó, a gente pode marcar um outro momento, porque assim, tem pontos relevantes que eu queria falar da questão do profissionalismo do professor, do homem na sala de aula, e eu estou com o pensamento um pouco fora daqui.

Pesquisador: Não, tranquilo, então a gente finaliza aqui e em um outro momento que você quiser, eu vou dar esse tempinho que, férias também a gente sabe essa loucura de final de semestre.

Narciso: Mas aí já deu pra dar andamento?

Pesquisador: Tá ótimo, já dá. Lá pela metade de julho eu te chamo, porque você está me falando que eu posso.

Narciso: Não, pode ser.

Pesquisador: A gente vai conversando, tá bom?

Narciso: E na outra entrevista você vai perceber que vai ser mais natural, assim né, vou estar mais familiarizado.

Pesquisador: De boa, vou interromper aqui então nos dois.

LÍRIO

Pesquisador: Então *Lírio*, a, começando aqui. Começando aqui a gravação, a, eu vou pedir primeiramente só pra você falar, narrar, pra mim um pouco da sua parte social, cultural e formativa, né, aonde você chegou na pedagogia, nessa atuação.

Lírio: Bom Murilo, meu nome é, não sei se você sabe *Lírio*, né, eu sou nascido em Silvânia, no interior né, também fiz Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, e assim, sempre tive, desde criança eu já gostava de brincar de dar aula né, então essa questão de ser professor já vem desde muito tempo na minha vida, eu sempre me encantei com a questão de professores que passaram em minha vida e por isso eu pensei nessa área de educação para que eu pudesse, é, ganhar minha vida né, então fiz o vestibular de pedagogia né, na UEG de [cidade do interior de Goiás] também, e cheguei aonde cheguei né, graças a Deus tá fluindo bem.

Pesquisador: E aí então eu vou pedir para você narrar, a, umas vivências, experiências, que você tenha tido como docente, como professor nessa educação infantil. Então você vai me falar alguns fatos você acha relevantes, que você acha importante compartilhar dessa sua atuação.

Lírio: Então é, eu sempre trabalhei em áreas de educação de ensino fundamental, e até trabalhei com ensino médio né, a questão da educação infantil foi uma novidade para mim, é, foi uma vivência assim bem diferente do que eu estava acostumado, porque até então eu nunca tinha, nem sabia como era o trabalhar em CMEI né, porque então a as pessoas a gente vê muito somente mulheres nessa área né e até quando eu fui na Secretaria de educação daqui de Goiânia pra para procurar, para me indicar um lugar que trabalhar é, tinha 2, acho que eram 2 instituições é, uma aqui no [bairro], e uma no [bairro], então assim, eu pensei “a do balneário vai me facilitar porque é mais perto né”, enfim eles falaram que seria um CMEI, eu já na Secretaria de educação, eu fiquei meio assim, que eu nunca tinha estado numa, num CMEI como um profissional né, eu pensei, nossa, eu falei para a mulher: “Moça, eu não tenho é perfil para trabalhar em CMEI.” Ela: “Não, aqui em Goiânia a gente não tem isso, a gente tem muitos profissionais homens trabalhando.” Eu pensei assim, tá mas para mim vai ser

diferente né, uma experiência nova. Enfim, cheguei me apresentei, é na época também já tinha um homem trabalhando lá, eu acho que a questão do profissional masculino no CMEI não foi um susto em si para os pais né, no geral, porque já tinha um professor também lá, mas assim, eu confesso que para mim foi diferente, foi algo que eu não, nunca tinha pensado para mim né, porque assim, a gente trabalha, a gente trabalhar com o fundamental e as áreas acima, a gente já vê que as, que as, que os educandos, já são mais independentes né, então, você está ali para passar aquela parte pedagógica e assim, eles são independentes, já na educação infantil não, era foi algo bem diferente, porque eles são dependentes da gente né eles dependem muito daquilo que você está ali para fazer, é, então assim, de início como eu falei foi difícil, foi diferente, mas no decorrer do tempo eu fui acostumando com a questão né, porque é uma é uma situação quando você está na educação infantil, dentro, trabalhando com as crianças é, você vê o quanto eles são verdadeiros com a gente né, assim, eu via aquele carinho que eles tinham assim, é claro que de início assustou, porque, eles são acostumados com mulheres e chega um homem né, ainda mais da estatura, eles ficaram com medo, foi diferente, porque a escola em si ela tem aquela questão de ser professora e aquele lado da mãe né, e eu lá foi assim, um lado do pai, geralmente o pai é mais grosseirão né, e assim eu notei que também comigo era assim, as professoras eram mais, é, delicadas, não que eu não seja né, mas assim, a visão delas é um pouco mais para, amável né, e o meu não, o meu era uma visão mais básica, mas foi legal, é assim uma vivência que eu tenho, que eu vou guardar para o resto da minha vida, foi a questão de trabalhar com crianças [*procurando a palavra*].

Pesquisador: [Sigla], com especiais,

Lírio: esqueci o nome do transtorno ti lá...

Pesquisador: Autista?

Lírio: Autista. Mas enfim, é trabalhar com a criança autista foi, me marcou muito, porque é mais uma vez foi algo que eu, que assim, o da educação infantil, você precisa estar mais perto, você precisa se, a vivência sua, aquela, o seu dia a dia é diferente assim, é uma questão de estar do lado, é de estar vendo assim, frente a frente, é, essa situação, então as crianças autistas eram diferentes, foi algo diferente para mim porque, é, que eu não sabia lidar até então, né e assim, foi um susto porque o comportamento dessas crianças é, são, são comportamentos diferentes dos outros alunos, então assim é, umas são mais agitadas, é, outras são mais quietas né, a gente vê que tem, é, uma coisa diferente como, mas enfim, é então, eu fui para conversar com a coordenação, eu falei que eu estava tendo dificuldade né, assim, elas foram bem tranquilas em enquanto a essa conversa que eu tive, mas assim, ela falou: “*Lírio* você precisa pesquisar como lidar.”

E isso fez com que eu pudesse, é, estudar essa questão do autismo, porque até então a gente vê o autismo, mas não lida né, então eu comecei a lidar, comecei a estudar, e a partir desses, dessas leituras, que eu tive, é, eu comecei a mudar a minha rotina enquanto a essas duas crianças, e assim eu vou guardar essas crianças para sempre, porque eu aprendi muito com elas, é, são totalmente, são carinhosas sabe, então assim, eu falo que a educação infantil é algo verdadeiro, mas essa questão do autismo, é, me deixou mais assim emocionado, por conta disso, eles são mais verdadeiros ainda sabe, apesar dos, das suas limitações, mas eu aprendi muito, foi uma coisa muito boa sabe, então essa questão da educação infantil para mim, eu é, é uma coisa que eu vou guardar para sempre sabe, mas quanto eu como é profissional eu acredito que não seja uma área que eu queira atuar, porque assim, apesar de tantas coisas boas que, que eu aprendi, e tudo assim, eu tive dificuldades e querendo ou não a gente encontra é dificuldades, em quanto a adaptação, enquanto a comentários dos próprios colegas de trabalho, a gente é assim, não é todo mundo sabe, mas assim a gente vê um certo, é, desconforto entre elas, a questão de pais assim, quando eu fui me apresentar como professor da educação infantil eu tive que fazer uma apresentação bem assim, complexa, eu tive que falar, “não eu estou aqui como professor, eu vou atuar na área pedagógica”, é, o bom da educação infantil que você tem a gente, auxiliar de serviços educacionais, que elas te auxiliam na, nessa questão de lidar, de tocar com criança, porque eu como profissional, eu atuei somente na área pedagógica e assim as pessoas ficavam meio assim, assustadas em questão do banho, que né, a questão da troca e, é, então eu sempre comunicava para os, para a família que a minha parte, ele era pedagógica e o auxiliar, a auxiliar, no caso né, que eu que eu trabalhei com duas auxiliares, e elas, é o que sempre falava elas, a parte de higiene, de banho, essa questão é com as auxiliares então é, os pais, a família em si, eu acredito que ficava meio assim, tranquila ,no meu ponto de vista, por conta da, do, pro, do homem não ter o acesso a parte física da criança né, o trocar, o banco, enfim.

Mas assim, é diferente a educação infantil, mas é um, uma situação que, ai não sei, é uma situação bem complexa né, o bom de você estar, é porque são verdadeiros, mas assim a gente sempre vai esbarrar nessa questão do gênero né, porque é por conta da educação infantil ser crianças mais, é pequenas né, é sendo tidas como indefesas, as pessoas ficam mais assim com, com a visão do homem ali na, no CMEI, então eu acho assim que o, que bom que eu não, assim, eu não tive em si nenhuma situação que me desgastasse sabe, assim, por conta de ter as minhas auxiliares, a direção do, da instituição me aceitou, foi bem é, camarada, as coordenadoras também, aprendi muito como lidar também com a coordenação, então assim, foi algo que eu, que elas me deixaram bem à vontade, que eu pudesse me preocupar com essa

questão do, do masculino no CMEI, mas assim, é diferente né, é algo assim, que talvez seja até por conta da, do decorrer do tempo né, acho que a gente sempre viu mulheres nessas é, instituições, então é você, vindo de fora é diferente do que estar lá dentro, estar lá dentro é uma situação, é de outro do outro do outro ponto de vista né, enfim. Mas é isso.

Pesquisador: Não, tá, tá ótimo só...

Lírio: Não sei, parece que eu enrolei, enrolei, parece que eu falei foi nada.

Pesquisador: Não tá ótimo só, só uma dúvida mesmo, mas nada ligada ao que você falou não, só por curiosidade mesmo, qual que é o agrupamento que você atuou, atua.

Lírio: É, certo, eu não tinha te falado isso mesmo,

Pesquisador: Não, mas é, tá gravando ainda.

Lírio: É sim, é uma questão também, que é, o que eu ter que, eu devia ter falado foi da questão do agrupamento, é quando eu cheguei no CMEI, é eu, é foi o agrupamento de crianças maiores, foi o agrupamento D, né, eram, eram os era uma, era mesclado porque, eles ainda não tinham aquela, um pouco de D um pouco de E, para depois ir pro agrupamento E. É veio a pandemia né, e mudou um pouco, depois eu na, no, na volta do, das atividades presenciais, eu também trabalhei com o agrupamento E, e no agrupamento D, então assim, quando a gente estava online trabalhei no agrupamento C, então na volta desse, do lado do presencial a, as coordenadoras me chamaram e falaram: “Você quer continuar nessa questão do agrupamento C?” Eu pensei, eu nunca, não pensei na, no, como era né, que é diferente ela, eu falei assim: “Olha eu quero continuar com a turma, porque eu já conheço, eu tenho os pais que eu já tenho ligação e tudo, só que aí veio a questão, “é só que aí grupamento C, eles são pequenos ainda, tem a questão da troca né”, aí eu senti um pouco, uma, certo desconforto com elas né, eu pensei, “não então a gente muda”, porque essa questão de trocar a criança, de dar banho né, como é muito, são bem dependente ainda e ficou com o, é, certo desconforto então eu, a gente, é, fui trabalhar no agrupamento E, que é mais, que são independentes já.

Pesquisador: Entendi. Não, eu perguntei só porque eu lembro quando eu atuei, era nos agrupamentos maiores era um auxiliar, ou uma auxiliar, nos menores tinham mais, e como você falou sempre em plural, é, por isso que eu fiquei, sem auxiliares, eu fiquei curioso, mas acho que acredito que seja isso.

Lírio: A, mas é sempre uma, sempre tive uma auxiliar só.

Pesquisador: Acho que da minha parte, se você tem mais alguma coisa que você queira compartilhar, um fato, alguma situação,

Lírio: Parece assim, a gente tem tanta coisa para falar, mas chega na hora a gente esquece, acho que é muito, sei lá, muita emoção.

Pesquisador: Não pode ficar à vontade, tanto se tiver algo a mais, quanto se não tiver nada mais, é tranquilo.

Lírio: Não eu acho assim, eu acho que eu falei, que eu, sobre essa vivência assim, foi algo marcante para mim, foi uma situação, como eu disse, eu vou guardar para sempre né, porque é um carinho diferente né, os pais quando acostumam com a gente eles já ficam é, bem familiarizados, eles já confiam né, o começo em si, realmente o começo é, é um pouco chocante, porque é como eu disse CMEI, professora, mãe né, e aí você vem, a visão é de pai, o pai é assim, querendo ou não ele tem uma, uma certa diferença, com a mãe né, porque a mãe é o carinho, o pai é o chamar atenção, mas foi bacana, foi assim, uma experiência muito marcante né, essas crianças que eu falei que, com autismo me ensinaram bastante, os outras, outras crianças também foram, é, muito carinhosas, assim, mas enfim é uma situação que, que eu vejo, não porque, acho que é o, a cultura da gente um pouco, que atrapalha né, a gente, mas é uma situação que eu não quero viver mais não assim. Assim tem muita área burocrática, assim, essa questão do sistema né, o sistema cobra muito, é você tem que ter muita atenção, você tem que, tem que é, papel é, é planejamento e tal. E essa questão do, do presencial, de você está cuidando de crianças, assim, que depende da gente é, é um pouco, é um pouco estressante né, porque, mas enfim, passei! Foi um aprendizado muito bacana,

Pesquisador: Tá ótimo, mais alguma coisa?

Lírio: Não (risadas), chega.

Pesquisador: Então tá bom, vou encerrar aqui então.

ÁSTER

Pesquisador: A gente já havia assinado o termo de consentimento e como eu já havia falado com você, essa pesquisa baseia-se mais na narrativa, nas suas vivências e experiências. Não é aquele questionário que eu te pergunto e você responde. Vai ser algo livre, algo mais aberto.

As vezes até questionam pela subjetividade. Essa subjetividade é o que eu quero. Não tem um caminho que você tem que seguir pra me falar. A, B ou C. É o que você tem vontade de compartilhar de acordo com essas inferências que eu vou te falar.

Assim, a gente vai começar com essa primeira que é pra você se apresentar narrando um pouco da sua vida social, cultural e formativa.

Áster: Meu nome é *Áster*. Sou natural de Goiânia – nasci em Goiânia. Sou filho de pai e mãe semianalfabetos, não tem, assim, uma formação completa. Minha mãe fez o 4 ano do ensino fundamental. Meu pai o 2 ano do ensino fundamental. E educação pra gente sempre foi aquela

questão, assim né, vamos lá e vamos fazer. Sempre fui aluno de escola pública. Tive família muito humilde, com muita dificuldade pra estudar.

Na época a gente estudava, não tinha essa questão do governo auxiliar com livros e uniformes. Tudo era bancado pelo pai e pela mãe mesmo. Eles davam um duro danado pra sustentar a gente e dar essa educação. Sempre aluno de escola pública, mas ainda assim tinham esses custos. Me lembro bem, não sei se será interessante, mas meu pai comprava os livros e pegava folha de cheque emprestado e comprava os livros no começo do ano e ficava 6 a 8 meses pagando esses livros. Hoje é diferente, graças a Deus. As coisas estão diferentes pra quem é aluno de escola pública. Mas só fazendo esse paralelo para ressaltar, sempre aluno de escola pública.

Eu não era um aluno 100% dedicado. Era um aluno mediano. Gostava da escola, do ambiente da escola e tudo. Fiz o fundamental e fiz om médio e parei de estudar. Sempre trabalhei desde muito cedo, desde a pré-adolescência eu entrei numa confecção e aprendi o ofício de costureiro. Como eu estava ganhando ali o meu salário e tudo, não tinha aquele negócio de falar “nossa, eu vou fazer uma faculdade”. E fiquei, depois que terminei o ensino médio fiquei um ano parado.

Fui para o curtinho porque eu vi os meus amigos entrando na faculdade e foi naquela época, naquele *boom* das universidades particulares que estavam muito acessíveis, o pessoal não passava na Federal e ia para a particular. Como eu ganhava muito pouco não tinha como pagar. Ai falei “o esquema é entrar no cursinho”. Meu irmão estava fazendo um cursinho e passou na católica para pedagogia. Eu “não, não dá pra pagar, vamos fazer o cursinho e enfrentar a federal”.

Eu entrei num cursinho com ele e fiz 6 meses de cursinho e o curso que eu escolhi foi o de pedagogia. Não era o curso dos meus sonhos, não minto. Na verdade, eu queria fazer ou história, licenciatura em História, ou Direito. Eu tinha uma afinidade muito grande pela área de História. Gosto muito de ler e gostava muito de ler sobre História. E ai, dentro das minhas possibilidades de um ano sem estudar e tudo, eu tinha que entrar na faculdade e ai meu objetivo era “eu entrava na faculdade, fazia um curso que eu conseguisse passar e, depois, faria uma outra faculdade com portador de diploma. Ou de Direito ou de História”. E a faculdade que estava ali dentro do meu padrão quando eu fazia o cursinho, que eu conseguiria passar, seria o de Pedagogia. A quantidade de alunos por vaga era bacana e tal, para eu passar. Eu fiz as contas lá e dá pra passar. Inclusive eu fiz para matutino. No turno a concorrência era maior. Se eu tivesse feito para o noturno eu não teria passado.

Ai fiz, passei para pedagogia. Na primeira vez já passei e ai tive que deixar de trabalhar. Tinha que escolher, trabalhar, ganhar dinheiro, ajudar em casa, ou fazer faculdade. Ai me deram opção: Vai pra faculdade e tentar transferir de turno.

Chegando lá, fui procurar a secretária, me lembro até hoje o nome da secretária, se chama *Magnólia*. Perguntei pra ela o que faria para trocar de turma. Ela disse “Não. Não tem jeito. Você passou de manhã tem que estudar de manhã. Se você achar alguém que queira trocar com você - isso no dia da matrícula - que queira trocar com você e que queria fazer de manhã, ai você pode trocar”. Coincidentemente uma senhora atras de mim “moço - eu era nem moço, era um rapaz ainda - eu quero”. Ai a gente trocou. Eu fiz o curso todo no noturno, na Universidade Federal de Goiás, no noturno. Um curso relativamente tranquilo. Eu sempre gostei de ler, então, assim, foi tranquilo. E, no 3 ano surgiu a oportunidade de estágio.

O pessoal, todo mundo fazendo estágio lá na Universidade. Todo mundo com uniformezinho de estágio. Ai falei “vou tentar um estágio também, né” e tinha três lugares que eram bons de fazer estágio e que tinha uma remuneração boa, inclusive, a remuneração era maior que meu salário de costureiro, pra trabalhar. Era o [*instituição conveniada*], [*instituição privada*] e [*instituição privada B*]. Eu fui, levei meu currículo no Palácio do Comercio e fiz minha inscrição para o estágio da [*instituição privada*]. Chegando lá fui fazer a seleção do estágio e me perguntaram: tinha o [*instituição privada*] do [*bairro 1*] e [*bairro 2*], e que área que eu queria atuar. E eu, logo de cara, falei que queria atuar com as crianças menores. “Não, criança menor é educação infantil. Tem lá no [*bairro 1*] o fundamental”. Eu falei “eu não posso atuar na educação infantil? Como estagiário?”. E ai a psicóloga olhou pra mim e falou “você tem interesse de atuar na educação infantil?”. “Sim, eu gosto das crianças melhores. Eu me identifico bem com as crianças melhores”. Eu tinha mesmo essa identificação. Ela falou “Sim, você pode. Porque não?”. O [*instituição privada*] me abriu essas portas de entrar direto na educação infantil e eu comecei meu estágio na educação infantil.

Chegando lá eu fui muito bem recebido pela diretora que logo em seguida saiu e a outra coordenadora entrou e fiz um ano de estágio na educação infantil. Eu chegava, a professora já tinha recebido as crianças, já tinha feito ali o primeiro momento de roda, de conversa. O [*instituição privada*], ele tem uma proposta de teoria construtivista e sociointeracionista que eles são bem fechados nisso e, pra mim, foi um aprendizado muito grande. Ali tinha que colocar a teoria na prática. Você não podia fugir daquilo ali. Então era praticando e sempre estudando. Eles davam a formação adequada.

Fui muito bem recebido pela professora que me orientava – a minha orientadora de estágio – não era um estágio observação. Era um estágio de participação mesmo. Você colocava a mão

na massa mesmo. Não era aquele negócio de você ficar sentado numa cadeirinha e olhando a professora dar aula, não. Envolve na rotina. Leva a criança no parque. A professora faltou, desenvolve uma atividade até a outra professora chegar. A professora precisou sair pra uma reunião, você assume a turma. E a rotina, toda ali na proposta construtivista e sociointeracionista e você não podia sair daquilo não que eles ficavam em cima. Acredito que ainda seguem muito a risca.

E, nesse processo, eu tive algumas situações e eu não consegui entregar o meu TCC. Na verdade, eu perdi uma prova antes de fazer o mês do TCC, eu perdi uma prova e eu reprovei, e eu tive que esperar 6 meses pra fazer o TCC. E o [*instituição privada*] me concedeu mais 1 ano de estágio. Enquanto eu esperava fazer o TCC, eu fiz 2 anos de estágio no [*instituição privada*].

A outra professora também, super bacana. E ai, a comunidade lá da escola, os pais, as crianças e tudo, não sei se... acredito que seja interessante, você falou de vivência né... as famílias aceitaram bem a questão. Viram que eu era um profissional dedicado, que eu gostava de aprender. Que eu era zeloso com as crianças. Eu ficava no período de 14h horas até as 18h. Dava 17h a professora ia embora e eu entregava as crianças. Não era aquele negócio de deixar menino solto. Eu direcionava as atividades e a hora que os pais chegavam, a criança não queria ir embora. Então aquilo ali gerava “uai, se meu filho quer ficar na escola porque tá bacana, significa que alguma coisa de bom tá acontecendo”. E, a empresa também observava isso.

Terminou o estágio e eu tive que fazer uma seleção pra professor. Nesse período que terminou o estágio não tinha concurso e nem nada e eu continuava intercalando – a confecção no período da manhã e o estágio do [*instituição privada*] no período da tarde. Eu não tive condição de deixar o emprego. Nesse processo eu me casei também e, nesse final de estágio eu me casei e foi onde fui morar em [*cidade do interior*] onde tá esse endereço, e continuei mantendo o estágio e a confecção. Quando terminou o estágio, abriu a seleção para agente educativo – tinha essa função lá. Que é um profissional que é contratado antes do estagiário para fazer recepção das crianças – essa organização toda antes do estagiário chegar. O estágio começa a partir de março. Fiz a seleção e eles me contrataram para auxiliar de atividade educativa também – agente educativo – o nome era esse. E eu peguei e fiquei.

Até que surgiu uma vaga de professor e eu fui e fiz a seleção. Eram duas vagas e eu fiquei em terceiro lugar. Então, não tinha essa questão de, eu fiz um bom trabalho como estagiário, eu era bem visto pela comunidade como estagiário, pelos pais dos alunos, mas não teve esse

protecionismo. As duas professoras que prestaram lá fizeram uma prova melhor do que eu, elas passaram e elas assumiram as turmas. Uma das professoras desistiu e me chamaram. Nesse processo de estágio e tudo e agente educativo, eu não sai. Só mudei de função. E assumi e aminha primeira turma como professor regente da educação infantil do [instituição privada], em 2009. Uma turma de alunos de 5 anos. Imediatamente já me ofereceram uma dobra para uma turma de alunos de 4 anos a tarde, pois uma professora estava de licença. E, comentário interessante, porque tem essa questão do preconceito – a gente vai falar sobre isso – em relação a presença do homem na educação infantil com crianças menores, né, quando eu fui apresentado como professor, a diretora - não acontece isso com as professoras mulheres – a diretora foi até a porta para me colocar para os pais. Os pais foram chegando com as crianças “esse é o professor *Áster*, ele vai assumir a turma” e, uma mãe, delegada da polícia civil, a filha se chama *Angélica*. Isso foi em 2009 e até hoje eu não esqueço o nome dela. E ela se chamava *Lilian*, a mãe. Ai, tinha uma outra criança também, o *Alisson* e, que estava no maternal e depois foi meu aluno de novo. A *Acácia*, que era então diretora, virou e falou, “Esse é o professor *Áster*, passou num processo e vai assumir a turma”. Ela pegou na minha mão e disse “Oh *Acácia*, a gente já conhece o professor **Áster**. A gente confia no trabalho dele”.

Então, assim, eu fui um profissional bem querido na instituição. Não teve essa questão daquele baque. Acho que a questão do processo do estágio, por ser gradativo, ser construído dentro da instituição e os pais observarem o meu trabalho, possibilitou que eu não tivesse muito... que não tivesse questionamento. Porque não teve questionamento. Nesse curso, que eu citei pra você antes de começar a gravação, eu encontrei com a mãe de uma aluna que se chama *Vitória-régia*. Ela também é da rede e é onde ela me viu e me cumprimentou e fez uma selfie e mandou para a filha dela. “Nossa, meu professor tá igualzinho”. Outro dia eu estava aqui no supermercado e encontrei com a mãe de um outro aluno que se chama *Amaranto*. Ela pegou e falou que essa turminha que foi a minha turma, eles tem um ciclo de amizade de 3 a 4 que eram alunos. Ele passou, na Federal, ele passou para Design Gráfico e ela me falando, que eles estavam reunidos lá e foram mexer nas fotos e acharam uma foto minha lá e estavam comentando. Então assim, são lembranças que ficaram e lembranças boas.

Eu fiquei durante 5 anos como professor regente no [instituição privada], foi quando saiu o concurso na prefeitura de Goiânia – 2011 – eu passei. Ai eu passei no concurso e mantive o emprego no [instituição privada]. Ai, quando eu fui efetivado no [instituição privada], eu deixei a confecção. Porque o meu salário – minha vida mudou. O salário de professor é... e o do [instituição privada], não era um salário ruim. Eu entrei na Prefeitura em 2012. Eu passei

no concurso em 2011 mas eu fui chamado em 2012. E mantive os dois empregos. Nesse período, eu já tive uma filha, e minha filha ia comigo todo dia de manhã. Eu assumi uma turma a tarde. Essa turma da tarde, em Goiânia, quando eu comecei em Goiânia, eu comecei com uma turma de alfabetização – 6 anos. Sempre naquela preferência pelos alunos menores. Eu acho que é mais tranquilo de lidar. Eles são mais receptivos. Eu não tenho dificuldade de trabalhar com 4 ano ou 5 ano. Mas eles são mais receptivos.

Eu tenho uma boa linguagem com eles, eu acredito, né. Tanto é que, você vai constatar no final. Vou fazer 12 anos de carreira e eu sempre tive na educação infantil ou na alfabetização. Então eu entrei em Goiânia, na alfabetização, com alunos de 6 anos. Surgiu o concurso de [cidade do interior]. Eu fui e prestei o concurso de [cidade do interior] e passei, eu já morava lá. Era interessante pra mim. A minha esposa já era concursada lá. Passei. Quando eu passei em [cidade do interior] eu deixei o [instituição privada], que é uma instituição privada e não se compara, né. Você ser funcionário público e servidor privado. Fiquei, [cidade do interior] e Goiânia. A escola que eu iniciei em Goiânia foi a escola municipal São José no Jardim Primavera.

Logo, surgiu uma turma de educação infantil, que foi quando começou a surgir as turmas de educação infantil nas escolas. Surgiu e eu pedi a vaga. Só que uma outra professora já tinha se antecipado e pedido essa vaga. Falei “Então, fico aqui mesmo”. Ela ficou um ano e a hora que ela saiu eu entrei na educação infantil na escola.

Fiquei na educação infantil nessa escola durante 3 anos. Foi quando a gente saiu de [cidade do interior] e veio pra cá pros meus filhos estudarem. A minha filha estudava em [cidade do interior] ai ficou difícil e a gente veio pra Goiânia. Sai de Goiânia, eu trabalhei 1 ano, 1 ano e 6 meses, até o período da pandemia todo eu trabalhei no CMEI que acho que foi onde você conseguiu meu contato. No CMEI. A dinâmica é diferente, porque no CMEI tem toda uma questão diferente. Tem mais a questão do cuidado. Não que na escola não tenha, mas lá tem uma rotina diferente da escola. A questão do banho, a questão da escovação, essas questões não entram dentro da escola.

Dentro da equipe do CMEI, na escola não tive problema em relação a comentários sobre ser homem, né. O trabalho do homem na educação nunca foi questionado. Comunidade muito carente lá no bairro. Você fala de vivências, né. Ai entra na questão, né. Quanto menos informação as pessoas tem, menos também elas questionam. Teve uma família lá de um aluno que eu me identifiquei muito com esse aluno. Se chamava *Antúrio*. Ele tinha estrabismo, pouco enxergava. Não conseguia aprender porque não enxergava. Eu colocava ele na frente, ele estava sempre pertinho. Um dia aconteceu um episodio com ele e ele chegou em casa

reclamando “ah, eu quero falar com aquele menino lá que cuida da sala do meu filho”. Assim, nem ser chamado de professor você não é.

Não teve muitos questionamentos, mas logo, apareciam muitos relatos, né. De que a criança chegava em casa muito satisfeita, a criança chegava sempre falando do professor. Sempre comentários positivos. Lá no bairro nunca tive nenhum comentário de forma negativa. “Não. O que ele tá fazendo? Por que é um homem?”. E aí vim pro CMEI. A equipe da escola também me recebeu de braços abertos. Achou bacana a questão de ter uma figura masculina dentro da instituição. Levanta-se várias situações.

Eu trabalhei durante 6 meses, 3 meses foi o período antes da pandemia. E depois que começou a pandemia ficou o sistema... não ficou nem o sistema remoto na prefeitura de Goiânia. A gente parou e a gente só começou com o sistema remoto em Agosto [2020].

Tinha uma turminha lá e eu chegava e as crianças estavam dormindo. Tinha o momento do banho e tudo. Eu me lembro que a coordenadora me falou que uma mãe questionou: “como seria isso, ter um homem dentro no CMEI? Como iria funcionar isso? Porque tem a questão do banho, a questão da escovação”. A diretora e a coordenadora responderam: “Ele é um profissional. Ele está exercendo a função dele. Qual o questionamento da senhora?”. “Não não, eu só queria saber se está tudo certo”. E ficou nisso daí. Ela me repassou e eu falei “não, eu queria que vocês... se a mãe retornar com alguém questionamento eu queria que vocês me convidassem pra eu me colocar perante essa mãe e a gente fazer o registro dessa reunião e o quê que é que ela quer saber, quais são as dúvidas delas. É a mãe de uma menina. Provavelmente o questionamento é como vai ser esse banho com as meninas? E, tanto no [instituição privada] quanto na educação infantil, seja na escola, seja no CMEI, sempre tem um auxiliar. Seja um homem ou seja uma mulher. Mas sempre tem um auxiliar. Ou seja, sempre tem uma testemunha junto com você.

E é bacana essa situação pelo fato da gente ser homem. O dia que você tiver na sala da educação infantil, se você for você vai perceber isso. Porque a pessoa é testemunha do seu bom trabalho. Então, você tem uma pessoa a mais pra endossar o que você faz. Principalmente se você for um bom profissional e eu me considero um bom profissional. Não é porque você tá gravando. Eu me considero mesmo, cara. Não adianta. Eu faço com carinho. Faço com amor. Faço bem feito. Eu preciso do dinheiro. Mas eu levanto cedo, seja de manhã – eu tenho uma turma de manhã em outro município, é de 4º ano – eu chego lá eu dou o meu melhor. Eu chego à tarde, eu dou o meu melhor. Então, assim, fica muito nítido o compromisso que a gente tem com o trabalho.

E ter esse profissional a mais te dá uma segurança pelo fato de a gente ser homem. Porque você em algum momento vai ser questionado. É pai de menina; pai de menino; mãe de menina; mãe solteira, vão perguntar e como vai ser isso. A questão de lá é muito tranquila. Como vai ser o banho? Eu tenho uma filha. Até ela inteirar a idade que não dava mais pra ajudar nos cuidados, eu ajudava. Troquei fralda. Dei banho, tranquilo. Sou pai de menino e sou pai de menina. E compreendo também essa questão da mãe ou do pai questionar. “Como que vai ser isso?” Será que se eu matriculasse minha filha numa escola, será que eu também não iria questionar? Porque a gente é criado, foi criado e está sendo criado ainda numa sociedade machista. Numa sociedade extremamente tradicional. Patriarcal. Então, esse tipo de questionamento não é porque você tem maldade em você. É porque acontece mesmo. Só que a gente tem que entender que não é só dentro do âmbito da educação que pode acontecer alguma coisa. Pode acontecer alguma coisa com uma criança dentro da igreja, como acontece. Dentro de um hospital. Num pátio desse aqui [*aponta para o hall do prédio*]. É normal e a gente tem que estar preparado para atender esse pai, esclarecer e mostrar que a gente é um profissional, é qualificado. A gente tem as nossas vivências, nossas experiências.

A gente tem o zelo, o cuidado e até com a gente mesmo. Eu, por exemplo, eu como homem já me foi questionado algumas vezes a questão do tom de voz. Você tá lá conversando e uma conversa normal minha, se alguém passa na porta da sala, pode pensar “porque esse professor tá gritando?”, mas não é, é o tom de voz.

A gente tem algumas práticas, por exemplo, quando eu vou conversar com um aluno na intenção de mediar um conflito ou de orientar alguma coisa que tá sendo de forma errada, mão pra traz [*gesto com as mãos pra traz*]. Nunca com a mão pra frente, ou segurando no ombro. Ou até apontando. Mão pra traz [*gesto com as mãos pra traz*]. Isso eu aprendi lá no [*instituição privada*]. Não aprendi, a prática eu trouxe desde o [*instituição privada*]. Se um dia você quiser visitar uma aula – assistir uma aula minha, você vai observar. Vou conversar com um menino [*gestos com as mãos pra traz*], mão pra traz. Sempre na altura da criança. Sempre com respeito. Nunca alterei tom de voz com uma criança. Eu tenho orgulho de dizer isso porque eu tenho testemunhas, auxiliar, no [*instituição privada*] a gente tinha estagiário ou tinha agente educativo quando era professor e depois logo vinha estagiário e uma das coisas que eu sempre coloquei. Não fico sozinho. Não fico.

Ah, mas e na educação infantil a tarde agora. Nesse momento eu estou na escola [*nome da escola*] aqui no... chama né [*bairro*], não... aqui próximo também, a escola chama [*nome da escola*], em uma turma de educação infantil. Cheguei pra modular, sai do CMEI – era mais perto da minha casa – fui pra modular “professor, tem uma turma de 2 ano e tem uma turma

de educação infantil. Posso colocar no segundo ano?”. Falei “não, eu quero educação infantil. Porque a minha formação principal, quando eu terminei o meu curso de pedagogia, é educação infantil. Eu fiz especialização em educação infantil. Fiz letramento e alfabetização, mas fiz em educação infantil. Então, é um ambiente que eu me sinto confortável. É um ambiente que eu me sinto tranquilo.

Dou conta do trabalho, porque não é qualquer professor e qualquer professora que entra dentro da educação infantil. A educação infantil... a minha esposa é pedagoga também. Uma das melhores que eu conheço. Em todos os aspectos. É professora de educação infantil também. Excelente. Mas ela fala que a primeira oportunidade que ela tiver, ela quer uma turma de crianças maiores. Porque educação infantil você tem que ter perfil. Você não vai de sapato de bico fino, você não vai de roupa social. Uma professora de educação infantil não vai com uma bolsa tira colo, ela não vai de sapato. Ela tem que ter perfil. Ela tem que ter um pique maior. São 25 crianças dentro da rede municipal de Goiânia. Eu tenho hoje 25 crianças matriculadas na turma. Você conseguir desenvolver um trabalho, mediar essas situações de vivência com 25 crianças, sozinho dentro de uma sala, não é pra qualquer um. Não é. Não é, tanto é que tem professor que chega na educação infantil e ele vai pra outra escola. Pega ônibus. Não é uma dinâmica tranquila.

Eu trabalho com o 4 ano de manhã. De manhã eu preciso preencher um diário, aplico uma atividade ali, uma atividade avaliativa. Eu consigo sentar ali 15 minutos e tudo. Educação infantil você não senta. Educação infantil você não preserva sua voz, não tem como você preservar sua voz. Educação infantil não tem como você ficar fechado o tempo todo num ambiente só. Você tem que circular dentro da escola. Você tem que promover esse movimento dentro da escola. Não é pra qualquer um.

Quando eu falo assim “ah, eu sou bom em educação infantil”, é porque a gente tem que falar mesmo. Me coloca, monta uma escola e me chama pra trabalhar, ou visita uma aula minha. Eu tenho certeza que seus colegas que estão na educação infantil eles não estão porque só tinha essa vaga. Eu acredito que nos depoimentos deles eles devem ter falado “não, eu pedi pra ir pra educação infantil”. Você tem que ter o perfil.

São essas vivências, sabe. Minha história dentro da educação e da educação infantil é essa. O maior período da minha vida profissional é dentro da educação infantil. E é onde até hoje eu quero estar. Até que surja alguma situação ou que eu desgoste ou eu canse, eu já estou ficando velho. Já fiz 40 anos. A gente vai diminuindo o pique, vai diminuindo o ritmo. As vezes mais na frente eu vou precisar de uma turma que não exija tanto. Mas até então, eu estou no gás, estou com a educação infantil. Estou com uma turminha a tarde, os meninos são ótimos. É

uma turminha bem fera, nós temos lá 2 crianças diagnosticadas com autismo. Tem um que não é diagnosticado e, assim, é um desafio muito grande no meio de mais 22 crianças que, terminou de almoçar, dormiu até 15 horas da tarde e você conseguir desenvolver, mediar ali situações de vivências que desenvolva o aprendizado dessas crianças, que desenvolva... não é fácil. Mas é um lugar onde eu me sinto bem. Talvez se eu tivesse com uma turma de alfabetização, eu talvez não estivesse tão feliz como eu estou na educação infantil.

[pede pra encerrar]

Pesquisador: Acaba que, nas conversas você já foi falando algumas de suas experiências *[risos do participante ao fundo]*. Isso é bom, é tudo conectado. É tudo fluido. Mas eu vou pedir para você contar se tem mais alguma vivência, experiência ou um fato relevante. Se você acha alguma situação importante ou que você ache relevante compartilhar dessa sua atuação como docente na educação infantil.

Áster: Eu acho interessante dentro da minha carreira, da minha profissão e eu considero uma surpresa. Eu não sei se foi pelo fato dos lugares onde eu entrei na educação infantil, igual o *[instituição privada]* - foi um processo entre estágio e a regência. Dentro da escola São José também aconteceu da mesma forma. Já tinha ali o conhecimento da comunidade e dos outros professores, da equipe diretiva; Já tinham conhecimento do meu trabalho e, vamos colocar assim, confiaram a educação infantil a mim. Essa abertura que eu tive eu acho que é um ponto bacana de se ressaltar.

Eu encontrei pessoas em equipes diretivas e em gestão que tiveram esse olhar empático. “Perai, é um profissional, é formado, ele é capacitado. Ele é dinâmico.” Porque professor de educação infantil tem que ser dinâmico, tem que ser ativo, tem que ser participativo. Ele tem que estar envolvido não só na educação infantil, mas com todo mundo. E eu acho que esse é um aspecto positivo. Essa questão de não ter tido aparentemente nenhum registro de situações de “poxa, eu não quero meu filho na sala daquele professor lá porque ele é homem”. Muito pelo contrário. Dentro das escolas que eu passei, sempre no dia de matrícula tinham situações “eu quero meu filho na sala do professor *Áster*”. “Eu quero que meu filho estude com o professor *Áster*”.

Aconteceram algumas situações que eu acho interessante ressaltar de mães de pais separados pedirem pra colocar a criança - matricular na minha turma para que a criança tenha uma referência masculina. Uma mãe uma vez me relatou, pediu para a criança estudar, ficar na minha turma porque ela ficava com medo – olha a cabeça da pessoa né – ela usou a palavra medo, porque era ela e mais uma filha e a criança estava crescendo só junto com mulher. Ele não tinha uma referência masculina e ela achava que isso poderia atrapalhar o

desenvolvimento da criança de alguma forma. Então que ela queria que a criança observasse como um homem anda, como... o comentário dela foi nesse sentido. Eu acho assim, esse comentário relevante.

Mas tiveram outras situações da mãe pedir “não, oh, estou separada do meu marido e tudo, o pai abandonou e eu pedi pra ficar na sua turma pra ele ter uma referência masculina. As vezes no sentir tanta falta do pai”. Esse tipo de comentário eu já escutei. Já escutei também de secretária. A secretária falar “Áster, colocou porque o pai foi embora e pediu pra ficar na sua sala porque a criança não sei o que”. Pra mim, tranquilo. Graças a Deus nunca tive aquele comentário “não quero que fique na sala do professor Áster”. A não ser aquela situação que a mãe perguntou e na hora que ela precisou explicar qual era a situação, ela não conseguiu. Porque não tinha argumentos. Essa situação é interessante.

Agora, com relação a vivências com as crianças, é muito bacana. Muito bacana. Eles me aceitam muito bem. Eles interagem muito bem comigo. Muito bacana mesmo. Depois eu vou te mostrar umas fotos. Se você quiser eu te mostro as fotos de como que é o desenvolvimento lá.

Mais alguma *[pergunta]*?

Pesquisador: Não. Tá tranquilo. Assim, da minha parte está tranquilo. Igual eu falei, as vivências e experiências que você achou relevante compartilhar, da minha parte, tranquilo. E da sua?

Áster: Ótima. Eu tenho muita tranquilidade de falar. As vezes fica assim “cara xarope. Ele fala que ele é bom”. Uai, eu vou falar pra você “rapaz eu, nossa. Não tem”.

[pega o celular e procura fotos, sempre mostrando algum registro que confirme o diálogo]

Deixa eu te mostrar aqui a minha turma. Já que você está estudando sobre. Eu acabei de fazer um portfólio com eles. Tem algumas fotos aqui que eu *[procurando fotos no celular]*. Esse aqui é o *Celestino*. Ele não é diagnosticado como autista. Mas ele é autista. Ele rola no chão. Essa aqui foi uma atividade que a gente fez ai eles fizeram comidas típicas lá da festa junina. Ai eu fiz um cartazinho com eles. Levei a pipoqueira pra dentro da sala. A gente reventou pipoca.

Pegar aqui uma atividade de roda que eu fiz com eles aqui. Olha aqui, uma atividade no parque. Você não vê menino chorando. Esses dois aqui são autistas. Esse aqui toma resperidona e esse aqui faz acompanhamento na APAE. São lindos, lindos, lindos. Os dois são adoráveis. Ai eles brincando no pátio de faz de conta com os brinquedos. Deixa eu pegar uma atividade de roda aqui que eu fiz. Ver se está aqui, nesse aqui. Meu filho, minha esposa. Minha filha lá atrás.

Pois é Murilo, é isso ai cara.

Pesquisador: Então eu vou para aqui a gravação.

Áster: Tá, beleza.

Pesquisador: Mas da minha parte está ótimo.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PRÁTICAS E SENTIDOS

Pesquisador: MURILO ROCHA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51750721.9.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.989.123

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1822002.pdf", de 09/09/2021) e projeto detalhado ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1822002.pdf", de 09/09/2021).

A bibliografia educacional traz diversas questões pontuais no que diz respeito a atuação docente no âmbito da educação infantil, mas pouco se tem pesquisado a respeito das vivências dessas/es profissionais que o tenham direcionado a escolha dessa atuação, tampouco sobre os desafios vivenciado por elas/es. O que se tem encontrado nas recentes bibliografias é que a formação continuada se torna necessária para a formação docente, de forma a se adaptar a questões atuais e sociais de cada comunidade, se (re)modelando aos anseios do perfil das/os educandas/os da ambiente escolar que se atua. Desta forma, a primeira etapa da pesquisa envolverá os procedimentos ligados levantamento bibliográfico, que permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente, visto a existência de dados dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p. 45). Por conseguinte, em sua segunda etapa, a pesquisa consistirá no registro da investigação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), uma vez que aborda estudo do elemento humano e seu estudo deve ser baseado na seleção dos participantes da pesquisa que atendam a critérios de inclusão e exclusão, voltados ao local de

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903

UF: GO **Município:** ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.989.123

atuação docente nas unidades de educação infantil da cidade de Goiânia/GO. Após a seleção do recorte espacial e dos participantes da pesquisa, a terceira etapa envolverá, também, o contato direto com os docentes, para escolha de narrativas sobre a experiências e vivências na atuação da primeira fase da educação básica. Para tanto, o instrumento de coleta será uma entrevista narrativa, que consistirá em uma entrevista não estruturada, em que o pesquisador supõe ou nada conhece das vivências que serão relatadas, podendo questionar coisas que não estejam previamente programadas a fim de cobrir lacunas que não surjam naturalmente na pesquisa (MOREIRA, 2002, p. 55). Desta forma, a pesquisa será atravessada por duas inferências abertas, vinculadas ao tema pesquisado, a saber: (i) Apresente-se narrando um pouco de sua vida social-cultural e formativa (ii) conte suas vivências e experiências na sua atuação como docente da educação infantil, apresentando fatos marcantes e relevantes para você. Analisar experiências de vida pode ser o melhor caminho para se investigar termos voltados a educação. O uso de diversos instrumentos de coleta visa suprir possíveis lacunas que o emprego de apenas um questionário ou entrevista poderia vir a

provocar, complementando os materiais elencados nas pesquisas bibliográfica e documental. A linguagem, obviamente, terá que ser adequada aos contextos de cada participante/colaborador investigado. As narrativas serão a partir das bases da fenomenologia Hermenêutica que, na visão de Moreira (2002, p. 75), constitui grande corrente metodológica na pesquisa empírica, sendo então utilizada para análise dos dados coletados da pesquisa narrativa. Por fim, a pesquisa consistirá na utilização dos resultados da fase anterior, ancorada na reflexão teórico-conceitual, para construção de um quadro de unidades de sentido que possam emergir das narrativas e contribuir para apresentar possíveis respostas ao problema de pesquisa.

Critério de Inclusão: Os requisitos para a participação no estudo é que o participante seja professor homem, efetivo da rede pública de Goiânia/GO, e esteja atuando diretamente na regência de turma vinculada a educação infantil.

Amostra no Brasil: 04

Objetivo da Pesquisa:

De forma muito clara o pesquisador apresenta os objetivos principais da pesquisa: **Objetivo Primário:** Desvelar as vivências e experiências de professores homens, quais unidades de sentido emergem das na atuação em sala de aula da educação infantil no município de Goiânia/GO.

Objetivo Secundário: Reconstruir o perfil do professor que exerce à docência na educação infantil na rede pública de ensino tendo por foco suas vivências formativas; Entender os sentidos que possibilitam a atuação de professores a exercer a atividade docente na educação infantil; e

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903

UF: GO **Município:** ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 4.989.123

Compreender os desafios experienciados nas práticas docentes no exercício da profissão junto a educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador, e observando o "modos operando" de como será desenvolvida a metodologia desta pesquisa, há de se acreditar que a mesma não oferecerá risco físico aos participantes. No estando, poderá haver risco moral mínimos aos professores mais tímidos, pois durante as discussões, pode surgir constrangimentos ou desconfortos, uma vez que precisarão expor suas experiências e vivência sobre os caminhos vinculados a docência. Contudo, o pesquisador buscará minimizar qualquer risco moral aos participantes, deixando-os à vontade e conscientes de que já a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante.

Quanto aos benefícios, esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, então não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles que decidirem participar. Os possíveis benefícios aos professores serão a oportunidade de indicação de cursos de formação docente gratuitos, que aprimore alguma desafio apontado por eles.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

"Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

1. Fica a sugestão de se ter muita cautela durante as entrevistas, nos comentários que forem surgindo, em razão de que o roteiro deixa claro que será muito mais uma narrativa pessoal, no qual o participante contará suas experiências, do que propriamente um giro de perguntas.

Logo, fica a sugestão de que mesmo informalmente, o pesquisador esteja preparado para intervir caso a narrativa comece a sair do contexto da pesquisa.

2. Quanto aos benefícios da pesquisa, sugiro que o autor descreva complete os benefícios da pesquisa, observando os benefícios para a sociedade também.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A apresentação de poucos estudos que relatam a atuação docente na educação sobre a ótica da vivência e experiências de professores na educação infantil torna relevante a pesquisa com esses

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 4.989.123

participantes/colaboradores, com o intuito de identificar possíveis lacunas e pontos de melhorias na formação docente. O percurso metodológico da pesquisa busca uma aproximação do método fenomenológico com abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e procedimentos relacionados à pesquisa bibliográfica, documental e empírica, utilizando como técnica de coleta de dado a entrevista narrativa, pesquisa esta que será analisada. As narrativas serão a partir das bases da fenomenologia Hermenêutica que, na visão de Moreira (2002, p. 75), constitui grande corrente metodológica na pesquisa empírica, sendo então utilizada para análise dos dados coletados da pesquisa narrativa. Tais escolhas permitem uma melhor aproximação da temática e nos permitem entender os sentidos que emergem das experiências e vivências na atuação do professor homem em sala de aula da educação infantil de Goiânia/GO.

Pesquisa será relevante, abordando tema pouco estudado no âmbito da educação infantil. Texto muito bem redigido, sem complicações para o entendimento tanto de pessoas da área, como futuros leitores de áreas correlatas. Não há pendências, portanto o protocolo está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado pesquisador,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de 30 dias após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1822002.pdf	09/09/2021 10:00:28		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/09/2021 09:58:11	MURILO ROCHA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado	BROCHURA_DA_PESQUISA.pdf	09/09/2021	MURILO ROCHA	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 4.989.123

/ Brochura Investigador	BROCHURA_DA_PESQUISA.pdf	08:04:00	FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	09/09/2021 08:03:21	MURILO ROCHA FERREIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA.pdf	06/09/2021 22:50:10	MURILO ROCHA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_DE_TCLE.docx	06/09/2021 22:49:51	MURILO ROCHA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 21 de Setembro de 2021

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br

ANEXO B: OFÍCIO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**PREFEITURA
DE GOIÂNIA**Secretaria Municipal de Educação

OFÍCIO Nº 3631/2021-SME

Goiânia, 10 de novembro de 2021.

Ao Senhor
Orientador Raimundo Márcio Mota de Castro
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Tecnologias
Universidade Estadual de Goiás
BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
75132-903 Anápolis – GO
E-mail: raimundo.mota@ueg.br

C/C

Ao Senhor
Orientando Murilo Rocha Ferreira
E-mail: murilo.ferreira@aluno.ueg.br

Assunto: Resposta ao Ofício nº 002/2021.

Senhor Orientador,

Em atenção ao Ofício em epígrafe, de 27 de setembro de 2021, no qual Vossa Senhoria requer a disponibilização de relatório com informações referentes aos docentes vinculados à Educação Infantil, a fim de subsidiar a pesquisa intitulada *Experiências e vivências do professor homem na Educação Infantil: entre práticas e sentidos*, encaminhamos, anexas, as informações conforme solicitadas no documento.

Atenciosamente,



Prof. WELLINGTON DE BESSA OLIVEIRA
Secretário Municipal de Educação

www.goiania.go.gov.br

PREFEITURA
DE GOIÂNIASecretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica**PARECER N°. 060/2021 – DIRPED**

Versa o presente sobre o Ofício n° 002/2021, da Universidade Estadual de Goiás, encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, solicitando autorização para desenvolver o Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Tecnologia, nível Mestrado, intitulado: *Experiências e vivências do professor homem na Educação Infantil: entre práticas e sentidos*, a ser realizado pelo Sr. Murilo Rocha Ferreira, orientado pelo Professor Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro.

Informamos que somos favoráveis à realização do projeto de pesquisa e encaminhamos para a Diretoria de Gestão de Pessoas, para providências, uma vez que requerem dados referentes aos servidores dos Centros Municipais de Educação Infantil. Os dados deverão ser enviados ao interessado via e-mail murilo.ferreira@aluno.ueg.br e raimundo.mota@ueg.br.

É o Parecer.

Goiânia, 18 de outubro de 2021.



Prof. Azésio Barreto Sobrinho
Diretor Pedagógico