



PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DAS INTERAÇÕES VIVIDAS ENTRE PARES E NA COMPANHIA DE UMA PROFESSORA E UM PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Children's perceptions about gender relationships from the interactions life between people and in the company of a male teacher and a female teacher in Early Childhood Education

Sandro Vinicius Sales dos **SANTOS**

Professor adjunto do curso de Pedagogia
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina, Minas Gerais, Brasil

sandrovssantos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9666-3639> 

Alexandre Gomes **SOARES**

Universidade Federal de Minas Gerais
Pós-Doutorando em Educação pela UFMG
Doutor em Educação USP
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

prof.alexhis@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6835-1155> 

Denise da Silva **BRAGA**

Doutora em Educação
Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri
Professora do curso de Licenciatura em
Pedagogia

denise.sbraga@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-2466-2039> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

O artigo analisa as percepções das crianças de cinco anos sobre as relações de gênero vividas entre si e na companhia de uma professora e de um professor em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O quadro teórico-metodológico agrega os estudos feministas e os estudos de gênero na proposição uma etnografia com 7 meninas e 18 meninos de cinco anos de idade, uma professora e um professor de Educação Infantil. Os instrumentos de produção de dados foram: observação participante, entrevistas e desenhos articulados com as falas das crianças. Identificou-se que as relações de gênero vividas no interior do grupo de pares (relações intrageracionais) e na companhia de um professor e uma professora (relações intergeracionais) eram percebidas pelas crianças. As conclusões do estudo apontam para a urgência de as questões de gênero figurarem nos projetos pedagógicos da Educação Infantil, principalmente quando um professor homem atua junto às crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Educação Infantil. Professores homens. Relações de gênero.

ABSTRACT

The article analyzes the perceptions of five-year-old children about gender relations experienced among themselves and in company of a female teacher and a male teacher in a Early Childhood Education school in Belo Horizonte, Minas Gerais. The theoretical-methodological framework aggregates feminist studies and gender studies in the proposition an ethnography with 7 five-year-old girls, 18 five-year-old boys, a female

teacher and a male teacher in Early Childhood Education. The instruments of data production were participant observation, interviews and drawings articulated with the children's speeches. It was identified that the gender relations experienced within the peer group (intra-generational relationships) and in the company by the male teacher and the female teacher (intergenerational relationships) were perceived by the children. The conclusions of the study point to urgency for gender issues to appear in pedagogical projects of Early Childhood Education, especially when a male teacher works with children.

KEYWORDS: Children. Early Childhood Education. Male teachers. Gender relations.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir as percepções das crianças de cinco anos sobre as relações de gênero vividas entre si e na companhia de uma professora e de um professor em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte¹. O objeto de estudo aqui analisado compreende os modos como um grupo de crianças de cinco anos significa as relações de gênero, a partir das situações e experiências que vivencia na companhia de uma mulher e de um homem que partilham entre si, os cuidados e a educação destinados a este grupo de crianças.

A presença de professores do sexo masculino nas instituições de Educação Infantil configura, na atualidade, objeto de estudo, debate e reflexão tanto no campo acadêmico quanto no âmbito de creches e pré-escolas. Investigações da área da educação da criança de zero a seis anos (CRUZ, 1998; SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011; MONTEIRO e ALTMAN, 2013, SILVA, 2014; JAEGER e JACQUES, 2017; dentre outros) evidenciam aumento significativo, apesar de modesto, de professores homens à frente dos cuidados e da educação de crianças pequenas.

É preciso considerar que a partir do momento em que esses poucos homens passam a compartilhar² com mulheres os cuidados e a educação das crianças de até cinco anos em instituições de Educação Infantil, surgem implicações para a organização

¹ Os assuntos aqui tratados compõem parte do capítulo de análise da tese de doutorado intitulada: "A socialização de gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças", defendida em outubro de 2016 no programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva. Para este artigo, retomamos alguns dados da referida pesquisa de doutoramento com o objetivo de ampliar as análises sobre as interseções de gênero, geração e Educação Infantil. Agradecemos à Capes pelo apoio financeiro.

² Duarte (2011), ao analisar as especificidades da docência com bebês, considera que a prática pedagógica na Educação Infantil é partilhada pelas professoras. Entretanto, consideramos que a docência exercida em creches e pré-escolas demanda muito mais que a partilha de situações de cuidados e educação. Em consonância com Gonçalves e Rocha (2017) partimos do pressuposto de que a ação docente na Educação Infantil demanda o compartilhamento das experiências de cuidado e educação entre as professoras (e entre elas e as famílias das crianças). Para as autoras "[...]se partirmos do sentido semântico, a palavra partilha pressupõe repartição ou ato de dividir. E, compartilhar a docência não se trata de delegar responsabilidades, mas uma relação de parceria. Por este motivo sugerimos o termo docência compartilhada, uma vez que, trata-se de uma relação permeada de parceria e que implica uma troca dialógica: dividir, compartilhar, é estar em relação" (GONÇALVES e ROCHA, 2017, p. 403).

cotidiana de creches e pré-escolas. Consideramos, pois, que diferentemente dos demais níveis e modalidades de ensino, a Educação Infantil se configura no Brasil como espaço de atuação profissional eminentemente feminino. O surgimento de instituições de cuidado e educação está atrelado às lutas empreendidas por mulheres (cujo ápice se deu nas décadas de sessenta e setenta do século passado), para atender uma demanda também de mulheres. Ou seja, a Educação Infantil “nasceu feminina” e durante muito tempo foi tratada de modo secundário pela política educacional de nosso país (VIEIRA, 1986; CERISARA, 2002).

Ramos (2011) considera que a ampliação do quantitativo de homens na docência em creches e pré-escolas só se tornou possível, a partir do reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que ocorre com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996). Dentre outras provisões, essa lei passou a considerar creches e pré-escolas como instituições pertencentes ao campo da educação – o que já havia sido preconizado pela Carta Constitucional da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). É a partir dessa inserção no campo da educação que, progressivamente, vem aumentando a presença de professores homens na docência da Educação Infantil, pois desde então, muitos municípios procederam à abertura de concursos públicos e demais formas de contratação de docentes com formação específica para atuar nessa etapa da Educação Básica (RAMOS, 2011).

O Censo da Educação Básica de 2019, publicado em 2020 (versão preliminar) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, indica que o número de matrículas na Educação Infantil, em 2019, equivale a 9 milhões. Além desse considerável quantitativo de matrículas, a primeira etapa da Educação Básica conta com a presença de 599,5 mil professores. Desse total, 76,3% possui nível superior completo, 73,3% em cursos de licenciatura e 3% em bacharelado (BRASIL, 2020, p.49). Maria Regina Viveiros de Carvalho (2018), em pesquisa que mapeia o perfil de docentes da Educação Básica, indica que, na Educação Infantil, a presença de homens teve um pequeno acréscimo, pois saltou de 3,2%, em 2009, para 3,4%, em 2017. Percebe-se que, apesar de ainda expressar um número aquém do desejado, este aumento de profissionais do sexo masculino atuando em creches e pré-escolas, vem progressivamente despertando o interesse de estudiosos/as e pesquisadores/as da Educação Infantil.

Apesar do avanço das investigações sobre homens na Educação Infantil, ainda há lacunas na produção científica do campo educacional. Ao realizar uma busca no

Grupo de Trabalho Educação da criança de zero a seis anos (GT 07) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), cujos anais estão disponíveis a partir do Encontro Nacional realizado em 2000, identificamos um único trabalho (SOUZA, 2015) que versa sobre a visão das crianças sobre os professores homens³. Tal situação evidencia que o ponto de vista das crianças sobre a presença de homens na docência em creches e pré-escolas constitui temática ainda pouco investigada pela área da Educação Infantil.

Diante disso, o presente artigo se propõe a contribuir com o campo de estudos sobre a docência masculina na Educação Infantil, apresentando os modos como as crianças percebem e significam as relações de gênero vivenciadas entre elas e na interação com uma professora e um professor.

Situado na interseção entre os estudos de gênero (ANYON, 1990; SCOTT, 1995; LOURO, 1997; NICHOLSON, 2000; CARVALHO, 2012, dentre outras/os) e os estudos da infância (THORNE, 1993; PROUT e JAMES, 1997; MOLLO-BOUVIER, 2005; SARMENTO, 2008, dentre outras/os) – áreas que visam construir um olhar sobre a realidade social distanciando-se das visões *androcêntricas* e *adultocêntricas* – o artigo busca responder a seguinte questão: como as crianças de cinco anos de idade compreendem as relações de gênero a partir das interações que estabelecem entre si, com uma professora e um professor que atuam na Educação Infantil? Tal questão desdobra-se em outras perguntas: como as relações vivenciadas por homens e mulheres que partilham a docência na Educação Infantil são percebidas pelas crianças? Quais as situações em que se reproduzem estereótipos de gênero nas relações estabelecidas pelo professor, a professora e as crianças? De igual modo, quais as relações vivenciadas por esses diferentes sujeitos que promovem a desconstrução de estereótipos de gênero?

Para tentar debater sobre essas e outras questões, nos fundamentamos em referencial teórico que toma as crianças como sujeitos sociais capazes de falar por seus próprios méritos e que nas interações sociais que partilham entre si e na interação com os adultos produzem modos peculiares de se apropriar da cultura na qual estão inseridas (SARMENTO, 2008), processo que inclui as relações de gênero.

³ O recorte temporal para a busca de trabalhos para o levantamento estendeu-se de 2000 a 2019, ou seja, os dados de reuniões científicas da ANPEd disponíveis em seu site. Aquelas reuniões cujos anais não estão totalmente publicados na página da Associação, foram analisadas na biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

ESTUDOS DA INFÂNCIA E ESTUDOS DE GÊNERO: INTERSECÇÕES DISCIPLINARES PARA A COMPREENSÃO DAS INTERAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

O estudo da infância, na contemporaneidade, tem reivindicado um novo paradigma para a investigação científica das formas de vida das crianças, propondo a desconstrução de noções anteriormente presentes no pensamento social – quais sejam: a compreensão das crianças como tábulas rasas e da infância como tempo de preparação para a vida adulta (JAMES e PROUT, 1997).

A emergência das crianças e da infância nas investigações sociológicas, agora sob a condição de sujeito de pesquisa e não como mero objeto de estudo, ocorre por meio de estudos sobre os *dispositivos* institucionais que delas se ocupam (família, escola, justiça, dentre outras). Paulatinamente, ao desvencilhar-se de outras subdisciplinas do conhecimento sociológico, tais como a sociologia da família e a sociologia da educação, porém promovendo um diálogo ininterrupto com elas, os estudos da infância têm alcançando maior expressividade no decorrer das últimas décadas “através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas” (SARMENTO, 2008, p. 18).

Desde suas origens, esse campo disciplinar apresenta críticas severas relativas ao processo de socialização das crianças. Assim, Mollo-Bouvier (2005) assegura que, em função das transformações no meio familiar (e suas implicações sobre a educação das crianças), a socialização deve ser compreendida “numa perspectiva interacionista que salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.392) e não como mera assimilação dos indivíduos ao corpo social.

Compreende-se, pois, as crianças como agentes, isto é, produtores de experiências sociais nas diversas instâncias e instituições incumbidas por sua socialização, ao passo em que são, também, por elas afetadas. Ao lançar luzes sobre a capacidade das crianças de engajarem-se em sua própria socialização, por intermédio de sua participação em variados processos socializadores, incluindo aqueles relativos à construção da identidade de gênero, ratifica-se o dinamismo e a pluralidade constitutiva de tais processo, haja vista que

A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

O panorama conceitual ora esboçado permite-nos afirmar que a socialização de gênero ocorre a partir de uma noção interativa que leva em conta a capacidade de ação dos diferentes sujeitos (adultos e crianças), mas que não se dá de forma linear, pois é marcada por descontinuidades e rupturas (SANTOS, 2017). Desse modo, o gênero é um construto teórico importante quando se pretende analisar as relações entre as crianças, a professora e um professor do sexo masculino que se propõe a atuar na Educação Infantil, espaço social construído *pela* e *sobre* a perspectiva feminina (CERISARA, 2002).

Enquanto categoria de análise, o conceito de gênero procura romper com a ideia do determinismo biológico sobre o comportamento social e cultural. As relações de gênero se configuram como construções socioculturais que são atravessadas por diferentes formas de discursos além de serem influenciados pelas realidades históricas, pelas ideologias e pelos mais diversos jogos de poder nos quais nasceram e foram interpretados (SCOTT, 1995).

A palavra gênero, conforme Carvalho (2012), era usada especialmente para nomear as formas masculinas e femininas na linguagem e foi apropriada como um termo contrastante com sexo, designando, desta forma, o que era socialmente codificado como masculino ou feminino. Para essa autora, há, entretanto, outra definição mais recente de gênero que não se opõe a sexo,

[...] mas inclui a percepção a respeito do que seja sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado. O gênero não seria um conceito útil apenas na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte importante dos sistemas simbólicos e como tal, implicado na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social (CARVALHO, 2012, p. 403).

Desta forma, a categoria gênero tem sido cada vez mais usada para referir-se a toda construção social que se relaciona à distinção e hierarquia entre o masculino e o feminino e se articula com outras categorias (sexualidade, classe, raça/etnia, geração e outros marcadores sociais da diferença).

Para Louro (1997), o alcance analítico do conceito de gênero permite compreender como as interações entre homens e mulheres são atravessadas por relações de poder e como tal poder é originado, validado e legitimado por diversas – e muitas vezes sublimes – formas simbólicas: na linguagem, na educação, nas artes, nos demais elementos culturais, pois, tais artefatos estão carregados de representações simbólicas de masculinidade e feminilidade ao passo em que são constituintes da realidade.

Em muitos casos, o que distingue e diferencia mulheres e homens nas interações sociais se justifica em função das determinações biológicas e isso contribui para a naturalização dessas diferenças; para a inferiorização de uns em detrimento de outros (não apenas as mulheres) e, em muitos casos, para colocar em relevo o *androcentrismo* (MORENO, 1999). O sistema de representação simbólica emanador dessas distinções determina as formas de ser mulher e de ser homem, dentro dos vários contextos sociais, incluindo os espaços contemporâneos de Educação Infantil. Nessas instituições, as distinções entre os gêneros, muitas vezes quase imperceptíveis, abrangem situações diversas e as relações se apresentam de forma desigual.

Em interface com outras categorias, como enfatizado por Nicholson (2000), além do gênero ter sido desenvolvido e sempre ser usado em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, contrapondo-se ao que é biologicamente dado, também tem sido usado como referência a qualquer construção social que promova a naturalização da distinção masculino/feminino, incluindo as que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”. De acordo com Nicholson (2000):

'Gênero' é uma palavra [...] usada de duas maneiras diferentes, e até certo ponto contraditórias. De um lado, o 'gênero' foi desenvolvido e sempre será usado em oposição ao 'sexo', para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, 'gênero' é pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; 'gênero' e 'sexo' são, portanto, compreendidos como distintos. De outro lado, 'gênero' tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer constituição que tenha a ver com a distinção entre masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos 'femininos' de corpos 'masculinos' (NICHOLSON, 2000, p. 09).

Essa mesma autora afirma ainda que se o corpo é concebido a partir de uma compreensão social, o sexo não pode ser independente do gênero. Apesar do segundo sentido por ela descrito ser amplamente difundido entre as feministas, ainda percebe-se uma forte influência do primeiro sentido em conceber o corpo à margem, isto é, fora da cultura e da história. Dessa forma, o conceito de gênero tem suas matrizes fundadas em duas importantes ideias do pensamento ocidental moderno: “a da base material da

identidade e da construção social do caráter humano” (NICHOLSON, 2000, p. 10). Nesta perspectiva, o corpo é concebido como “um cabide de pé, no qual são jogados” diferentes casacos que são entendidos como “artefatos da cultura” (2000, p. 12). Compreende-se que gênero e sexo são conceitos relacionais e que o conceito de gênero foi introduzido para complementar o de sexo, não para substituí-lo. Mais do que isso, não só o gênero não era visto como substituto de sexo, como também sexo parecia essencial à elaboração do próprio conceito de gênero (NICHOLSON, 2000, p. 11).

Assim, a separação de corpos femininos e masculinos em espaços de educação e de cuidado das crianças tem representado no interior das instituições de Educação Infantil um campo profícuo de discussão tanto nas relações que as crianças estabelecem com seus pares quanto na relação com os adultos e destes entre si. Esse espaço, como tantos outros, ainda se configura como um campo de disputas e se aproxima historicamente do espaço doméstico e da maternidade.

Sendo o gênero uma categoria relacional, parte-se do pressuposto de que a presença de homens na docência com crianças pequenas não é somente significada por estes sujeitos. No cotidiano, mulheres e crianças, ao interagirem com estes profissionais, produzem sentidos e contribuem para a tessitura de uma rede de processos simbólicos sobre a presença masculina na Educação Infantil que se constitui como o universo de referência desse coletivo. Nessa perspectiva, compreende-se que:

[...] as diferentes instâncias sociais, entre elas a Escola, produzem um conjunto de símbolos e significados que marcam de modo diferenciado os corpos de homens e mulheres, suas aparências, seus modos de ser e se comportar, resultando em noções estereotipadas acerca do que é e pode ser um homem ou uma mulher. Essas representações, que reafirmam e produzem estereótipos, também generificam os campos profissionais (JAEGER e JACQUES, 2017, p. 547).

Diante do exposto, as instituições de Educação Infantil são levadas a problematizar suas práticas curriculares, ações pedagógicas e fazeres cotidianos por intermédio da relação ativa das crianças e dos/as docentes que nela atuam a partir destes marcadores de gênero, apesar de ainda haver muito essencialismo na construção de situações educativas envolvendo a temática.

Procedimentos e escolhas metodológicas adotadas no processo de produção de dados

O trabalho de campo foi desenvolvido em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, Minas Gerais e configurou-se como um estudo

etnográfico com crianças (GRAUE e WALSH, 2003; COHN, 2005). Para tanto, a etnografia desenvolvida com essas crianças, permitiu compreender os significados que elas “constroem nas suas ações situadas de todos os dias, isto é, situadas no contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 59).

O estudo foi realizado de março a dezembro de 2015 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) localizada em Belo Horizonte e contou com a participação de 25 crianças de cinco anos de idade (sete meninas e dezoito meninos), a professora referência e o professor de apoio da turma⁴. Importa destacar que a etnografia foi desenvolvida ao longo de 100 dias de observação participante (com uma periodicidade de, pelo menos, três dias por semana das 7:00 às 11:30 da manhã) na Unidade Municipal de Educação Infantil, totalizando 430 horas. Esse exercício de imersão no campo de pesquisa objetivou construir um “olhar de perto e de dentro” tal como propõe Magnani (2002, p. 17), “capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais”, refutando visões distanciadas e preconceituosas (no caso corrente *adultocentradas*) acerca das crianças, o que se caracteriza como um “olhar de fora e de longe”.

A interlocução com esses diferentes sujeitos permitiu a produção de dados qualitativos por meio de observação participante, desenhos articulados com a oralidade e de entrevista com adultos e crianças, que foram sistematicamente triangulados, possibilitando uma leitura interpretativa dos modos como homens, mulheres e crianças atribuem sentidos à presença masculina na Educação Infantil.

Como forma de aceder ao ponto de vista das crianças, fez-se necessário articular a observação participante e os registros em caderno de campo a outras técnicas de produção de dados (COHN, 2005). Nesse sentido, foram produzidos pelas crianças desenhos que, ao serem conjugados com suas falas, permitiram interpretar as diferentes formas de masculinidades e feminilidades que circulam entre meninos e

⁴ Conforme Portaria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e considerando as especificidades do Ciclo da Infância, cada turma deverá ter um/a professor/a referência e que cumpra toda a sua carga horária de regência nessa turma, bem como um/a de apoio que se responsabiliza pela turma durante o período de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar (ACPATE) do/a professor/a referência. Ambos os professores são regentes e compartilham tanto as ações de cuidado e educação destinadas às crianças, quanto a escrituração da turma (produção de relatórios, documentação pedagógica, processos de avaliação, preenchimento de diários, dentre outras situações).

meninas. Além disso, foram realizadas entrevistas⁵ com as 25 crianças e, também, com o professor e a professora que com elas conviviam, como forma de compreender as especificidades das relações de gênero vivenciadas no contexto da Educação Infantil.

Cohn (2005) considera que, em estudos etnográficos como este, os desenhos das crianças não devem ser interpretados somente pelo que expressam visualmente, mas também pelo conteúdo simbólico implícito que carregam. Para essa autora, a criança não desenha necessariamente o que vê, mas registra em suas produções gráficas aquilo que sabe sobre o que vê. Desse modo, deixamos claro que não nos preocupamos em compreender os elementos gráficos do desenho das crianças, pelo contrário: o que nos despertou potencial interesse foram os diálogos que sucederam os processos de produção dos mesmos.

A produção dos desenhos por temáticas específicas transcorreu do seguinte modo: inicialmente conversávamos brevemente sobre o tema a ser desenhado com um pequeno grupo de crianças (cinco ou seis), em seguida, elas eram incentivadas a desenhar sentadas nesses pequenos grupos e, quando terminavam, eram convidadas a falar sobre suas produções. Todas as etapas de preparação dos desenhos foram registradas em gravações audiovisuais, o que favoreceu o processo de organização desse material, articulando-as às falas das crianças, facilitando, desse modo, as análises posteriores.

MENINOS E MENINAS, HOMENS E MULHERES VIVENCIANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No caso deste estudo, as crianças evidenciaram que percebem e vivenciam as relações de gênero a partir de um quadro de referências complexo, ambíguo e por vezes contraditório. Nesse processo, elas se vêm imersas em um contexto relacional no qual, muitas vezes, encontram-se compelidas a reproduzir estereótipos de gênero, em função das relações assimétricas e verticalizadas estabelecidas com os adultos, ora desfrutam das possibilidades de realizar uma apropriação mais dialógica na qual expressam diversificadas formas de experimentar as masculinidades e as feminilidades, em função da dinamicidade e da interatividade constitutiva dos grupos de pares (SANTOS, 2017).

⁵ As entrevistas com as crianças ocorreram durante o período das atividades na UMEI na sala multiuso da instituição. Já a entrevista com o professor e a professora foi realizada de modo conjunto em horário acordado com a coordenadora da instituição que se disponibilizou a acompanhar a turma de crianças enquanto conversávamos, bem como permitiu-nos utilizar o espaço da sala da coordenação para realizarmos a entrevista sem interrupções e com maior privacidade.

A socialização de gênero das crianças no contexto da Educação Infantil se complexifica ainda mais com a presença de um professor homem, que embora adaptado às exigências do coletivo institucional e, portanto, aceito pela comunidade (RAMOS, 2011), não deixa de trazer implicações para um contexto relacional concebido e organizado por mulheres, trazendo novas implicações para pensar as representações de gênero que circulam nesse espaço social. Importa destacar que durante a observação participante não foi presenciada nenhuma ação, experiência e projeto desenvolvido da instituição que abordasse as relações de gênero. Embora houvesse menção às possibilidades de trabalho com as discussões de gênero no Projeto Político Pedagógico da UMEI, nada havia nele descrito sobre a presença de um profissional do sexo masculino e as possibilidades que essa presença trazia à discussão sobre a construção, desconstrução e reconstrução de funções sociais exercidos por homens e mulheres na sociedade. Assim, com o desenvolver da observação participante, foi possível compreender que as relações vivenciadas entre o professor e a professora produziam representações sobre as masculinidades e as feminilidades que se não forem tomadas como alvo de questionamento e reflexão coletiva podem contribuir para a reprodução de estereótipos, oriundos de outros contextos sociais, no interior de creches e pré-escolas.

O episódio a seguir, demonstra como a professora, em determinadas situações do cotidiano, transferia ao professor homem responsabilidades que também eram suas, enquanto professora de referência da turma. Percebe-se que muitas vezes, ela associava rigor, domínio e autoridade ao professor Anselmo⁶ – imagens comumente associadas à figura de masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995) – como forma de barganhar o comportamento das crianças, buscando manter, desse modo, controle sobre as ações de meninos e meninas:

Como hoje pela manhã ventava muito, a Professora Vânia decidiu não levar as crianças ao parquinho. Ela resolveu passar um filme na sala de vídeo. Após o filme terminar, as crianças perguntam à professora se todos iriam ao parquinho. Vânia lhes respondeu que primeiro fariam um cartão em comemoração ao dia das mães. A professora falou que poderia tentar "convencer" o professor Anselmo a levar a turma para o parquinho se todo mundo se comportasse direitinho. As crianças se acalmaram por um momento, mas logo voltaram a realizar brincadeiras e outras interações entre si. Como elas estavam muito agitadas ao término da confecção do cartão e já se aproximava das 10h00min (horário do professor Anselmo assumir a turma), Vânia, a fim de que as crianças ficassem quietas e mais calmas falou em tom alto para toda a turma:

Vânia: – Gente, gente... O Anselmo já está vindo aí. Ai... ai... ele não vai gostar nadinha desse comportamento. E é assim que vocês querem que eu convença a

⁶ Por questões de ordem ética, os nomes dos/as participantes do estudo foram substituídos pseudônimos.

Como percebemos nesse episódio, por duas vezes a professora fala com as crianças que quem decidiria se elas iriam (ou não) para o parquinho seria o professor Anselmo. Num primeiro momento, quando as crianças pedem para ir ao parquinho, a professora afirma que poderia *"tentar 'convencer' o professor Anselmo a levar a turma para o parquinho se todo mundo se comportasse direitinho"*. Mais adiante, após o término da confecção do cartão em comemoração ao dia das mães, frente à inquietude das crianças, a professora reafirma o "hipotético poder" de Anselmo decidir se as levaria no parquinho ao dizer: *"Gente, gente... O Anselmo já está vindo aí. Ai... ai... ele não vai gostar nadinha desse comportamento. E é assim que vocês querem que eu convença a ele, né?"*

Nas duas situações expressas no episódio, Professora Vânia utiliza o "suposto poder" do Professor Anselmo para agenciar o bom comportamento das crianças. Essa situação evidencia que, desde muito cedo, as crianças convivem com representações no interior da instituição de Educação Infantil que promovem a ideia de que a diferenciação entre o masculino e o feminino é marcada por noções essencialistas e distintas, as quais afirmam que "as mulheres são, por natureza, mais delicadas, dóceis aptas ao cuidado de crianças do que os homens. Esses por sua vez, são representados pela virilidade força e coragem, atributos desnecessários à educação e ao zelo por crianças" (JAEGER; JACQUES, 2017, p. 546-547).

Cabe considerar também que a proposta pedagógica da professora Vânia, ao focalizar a dimensão simbólica de datas comemorativas, em especial, o dia das mães, revela uma intencionalidade da UMEI em reproduzir estereótipos de gênero. Tal ação pode ter efeitos sobre as crianças que, por possuírem outras configurações familiares, podem não se sentirem representadas por aquela representação de família. A própria professora Vânia, principal informante na etnografia realizada com aquele grupo de crianças, nos confidenciou que uma delas, um menino, vivia uma situação particular no contexto familiar: sua mãe havia se separado de seu pai e vivenciava uma relação homoafetiva. Assim, era comum o menino Cristian, perguntar aos adultos da UMEI (inclusive à um dos pesquisadores) se era normal mulher namorar mulher. Em certa ocasião, presenciamos a professora devolver a pergunta ao menino que respondeu: *"eu acho que deve ser [normal], pois minha mãe namora a Julie"* – o que a professora não recriminou, tampouco explorou.

Além disso, ainda de acordo com a proposta pedagógica em curso naquele contexto, no que se refere à interação entre o professor homem, a professora e as crianças na Educação Infantil, torna-se evidente um currículo silente e fluido que “ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos que nos fixam como indivíduos especiais específicos” (SILVA, 1995, p.203).

No âmbito das entrevistas, o professor e a professora, em certo sentido, confirmaram aquilo que foi registrado na observação participante. Quando perguntados sobre como viam a relação das crianças com seu companheiro/a de trabalho, Anselmo e Vânia deram respostas cuja compreensão permite interpretar que, as relações que ele e ela estabelecem entre si sugerem formas, por vezes estereotipadas, de representar a masculinidade e a feminilidade. Segundo eles:

"Fica parecendo uma relação familiar, de pai e mãe. Eu sou aquela pessoa que... eu vou sempre ceder. Muitas vezes, eu vou fazer ou falar alguma coisa e as crianças: "não, professora, por que o Anselmo...". aí eu digo assim: 'quando o Anselmo chegar, eu vou perguntar a ele se vocês merecem!' aí, por exemplo, o Mário fala assim: 'Ah!!! Então a gente não vai não!'" (Professora Vânia, 6 de outubro de 2015).

"Acho que isso é algo que já vem (mais ou menos) de casa. Acho que está na nossa cultura mesmo de que é o pai que põe a ordem, impõe respeito. Já a mãe sempre mais amorosa, mais acolhedora. E na sala, isso é claro mesmo. Fica mesmo muito claro quando a Vânia traz essas situações do dia-a-dia" (Professor Anselmo, 6 de outubro de 2015).

Nestes trechos de entrevista, a professora Vânia afirma que o professor Anselmo possui mais controle ou “domínio” sobre o comportamento das crianças do que ela. A professora, inclusive, confirma que usa a “suposta” posição de autoridade do professor sobre as crianças ao relatar seu diálogo com Mário, uma das crianças da turma, afirmando que, “quando o Anselmo chegar, eu vou perguntar a ele se vocês merecem!”. Anselmo, por seu turno, justifica suas ações e afirmações alegando que essa postura assumida, tanto por ele quanto por ela, é de ordem das produções culturais, pois afirma que a questão “está na nossa cultura mesmo; de que é o pai que põe a ordem, impõe respeito. Já a mãe sempre mais amorosa, mais acolhedora”. Teixeira (2010) salienta que os professores terão suas crenças profissionais provocadas em diversos momentos da prática pedagógica, no contexto educativo e alguns destes profissionais terão uma postura de resposta pelo viés do senso comum, não indicando argumentação teórica no que se refere aos fenômenos pedagógicos.

Ademais, as crianças que participaram desse estudo demonstraram serem sujeitos ativos no que concerne aos processos de socialização de gênero vividos na instituição de Educação Infantil. Assim, as representações de masculino e feminino que emergem das relações travadas pelo professor e pela professora não passavam despercebidas pelas crianças e, nesse sentido, também foram apreendidas pelos/as pequenos/as. Essa percepção sobre o maior controle e uma postura mais rigorosa de Anselmo do que de Vânia, também foi pauta de reflexão nas entrevistas com as crianças:

"O Anselmo me dá um castigo de vez em quando. Quando eu falo que não fiz o para casa, o Anselmo me põe de castigo. Tem vezes que até a Vânia pede para ele me por de castigo" (Saulo, 21 de setembro de 2015).

"O Anselmo é bem mais bravo que a Vânia. Ele sempre fala bravo com a gente. Se a gente faz bagunça, a Vânia chama ele" (Gláucia, 7 de maio de 2015).

Esses excertos de pesquisa apresentam evidências de que, em muitos casos, o que distingue e diferencia mulheres e homens nas interações sociais se justifica em função das produções simbólicas que, na maioria das vezes, não são compreendidas no campo das construções sociais, das quais somos (homens e mulheres; meninos e meninas) parte ativa – fator que contribui para a naturalização dessas diferenças e sua eventual transformação em desigualdade. Na reflexão de Guacira Lopes Louro (1997) as instituições educativas, tal como as creches e pré-escolas, promovem uma educação dos corpos ao indicar o uso de espaços, o controle e a contenção de certos comportamentos, a realização ou não de determinadas práticas socioculturais. A docência na Educação Infantil também produz essas práticas ao indicar o que é permitido e o que não é permitido, na recomendação de posturas e gestos que podem ser realizados e os que não podem ser feitos, como no caso do professor Anselmo que tanto prescreve condutas, como dissemina modos de vivenciar as relações de gênero com sua colega de trabalho e com as crianças. Parece-nos que ele visa diferenciar sua prática pedagógica daquela realizada pelas mulheres, suas colegas de profissão, ao evidenciar uma pedagogia mais rígida, pautada no controle e em eventuais punições destinadas às crianças.

Se por um lado, a presença de um professor homem na docência da Educação Infantil evidencia contradições no que tange à disseminação de estereótipos pautadas nas diferenças entre homens e mulheres; meninos e meninas, por outro lado, denuncia a ausência de um debate institucional que envolva as questões de gênero, tomando-as como parte do projeto pedagógico da instituição. Assim, as crianças vivenciam situações

entre os pares e alguns poucos momentos em que partilham experiências com os adultos das quais emergem possibilidades reais de vivenciar outras formas de expressarem as masculinidades e as feminilidades.

Anyon (1990, p. 14) afirma que a compreensão sobre as relações de gênero por parte das crianças não se dá apenas pela via da imposição de valores e atitudes, emanados pelos adultos, a serem internalizados por elas (o que a autora chama de acomodação), mas também pelo engajamento ativo de meninos e meninas nas interações entre pares e em algumas interações com os/as mais velhos/as (que pode gerar formas de resistência aos modelos de gênero). Para essa autora, “[...] o desenvolvimento do gênero envolve tanto recepção passiva quanto resposta ativa às contradições sociais”. Segundo Anyon (1990, p. 23) “acomodação e resistência, mesmo quando tomam forma de recusa ou silêncio são processos ativos”. Ao analisar as interseções entre gênero e classe a autora afirma que meninos e meninas “não são vítimas passivas de papéis sexuais estereotipados, mas são participantes ativos em seus próprios desenvolvimentos” (ANYON, 1990, p. 23).

Desse modo, ser menina num contexto predominantemente ocupado por meninos demanda uma postura passiva em alguns momentos (se limitando a brincar com objetos tidos femininos) e ativa noutros (utilizando, muitas vezes, elementos do universo feminino para brincar com os meninos). Nesse jogo de relações sociais pautado na dualidade atividade e passividade, meninos e meninas trabalham de modo dinâmico na construção de suas identidades de gênero. Se for bem verdade que a dialética atividade/passividade rege o desenvolvimento da compreensão sobre as relações de gênero como sugere Anyon (1990), o episódio a seguir, demonstra como o mesmo batom que serve como mediador capaz de unificar o grupo de meninas atua também como elemento simbólico de diferenciação entre elas e os meninos:

Um pouco antes de todos terminarem a atividade proposta pelo professor Anselmo (que pressupunha que as meninas iam ficar em sala fazendo uma parte da atividade, enquanto os meninos fariam a outra parte fora da sala, para depois as posições se inverterm), ele começa a colocar as crianças para dentro da sala pedindo-as para ficarem sentadas. Nesse momento, Isabel pega um brilho labial e começa a passar nos lábios. Depois que passa oferece o brilho para Mirela que está sentada de frente para ela. Mirela passa o brilho, devolve à colega e agradece. Todo esse movimento das meninas foi observado atentamente por Carlos. Isabel, ao receber o brilho de Mirela e, percebendo que o menino as observava, pergunta:

Isabel: – “Quer passar”?

Carlos: – “Credo, Eu não! Eu sou menino”!

Após todos terminarem a atividade de matemática do dia, o professor Anselmo combina com as crianças que ao invés de brincarem nos cantinhos, elas brincariam lá fora com os brinquedos que haviam trazido de casa. Para aquelas

que não trouxeram brinquedos, o professor levaria a caixa de fantasias e alguns poucos brinquedos da UMEI. Antes de sair, as meninas passavam em seus lábios o brilho que Isabel trazia consigo. Ryan vê as meninas passarem o brilho e acha graça. Isabel, agora com a ajuda de Karolina, pergunta a Ryan se ele queria passar o brilho. O menino sorri e corre delas. Com isso inicia-se um pega-pega pelo corredor. Anselmo percebe a agitação das crianças e pede-as que parem de correr dentro da UMEI. O professor acaba de organizar as crianças e todos descem para o parquinho. No momento de brincar no espaço com os brinquedos que as crianças haviam trazido de casa e com as fantasias que o professor levou, Vitório que brincava com Mirela, é perseguido por Isabel, Karolina e Andreia Juliane que falam que passariam brilho nele. Vitório fala em tom de reprovação que não passaria o batom porque era menino. As meninas riem dele e ficam perseguindo-o por um bom tempo. O mesmo acontece com Wellington. Durante todo o tempo dessa brincadeira no parquinho, as meninas ficavam espalhadas brincando sozinhas, ora em duplas ou com alguns meninos. Sempre que podiam se reuniam para passar brilho. Em um desses momentos, Isabel se aproxima do pesquisador e diz:

Isabel: – “Quer passar brilho, professor? – Ela fala na companhia de outras meninas que riem do convite.

Pesquisador: – “Quem, eu? Por que eu passaria?”

Karolina: – “Pra ficar bonito, uai?” – As meninas riem mais alto ainda com esta afirmação.

Pesquisador: – “Me dá o brilho aí”. – Estendo a mão pedindo às meninas.

Isabel: – “Não. Você é doido? Você é homem... não pode”.

Pesquisador: – “Por que não?”

Andreia Juliane: – “Por que Deus castiga”!

Pesquisador: – “E por que ele não castiga as meninas?”

Andreia Juliane: – “Não sei”!

Isabel: – “É por que a gente fica bonita com o brilho”.

Pesquisador: – “E menino não fica bonito com o brilho”?

Isabel: – “Não. Menino não”! – Nesse momento, Ryan vem correndo, pega o brilho da mão de Isabel e inicia-se uma nova brincadeira de perseguição (**Notas do caderno de campo – 22 de maio de 2015**).

Esse episódio permite-nos realizar algumas reflexões sobre determinadas nuances que envolvem as brincadeiras de meninos e meninas. A prática de passar brilho, comumente realizada por pessoas do sexo masculino, gera certa curiosidade nos meninos. Isso vira o mote para as crianças construírem jogos de perseguição – que segundo Thorne (1993) são momentos ricos para elas atuarem de modo dinâmico e interativo na construção da diferença entre os gêneros – importante destacar que a brincadeira de perseguição ocorreu diversas vezes ao longo do episódio. As relações de poder também regem a brincadeira a ponto de gerar alguns conflitos. O primeiro momento conflituoso reside no modo repreensivo em que Carlos afirma não passar batom, pelo fato de ser menino. O segundo conflito se apresenta quando as meninas passam a tentar perseguir o pesquisador afirmando que passariam batom nele. Nesse momento, quando o pesquisador lhes pede o brilho para passar nos lábios, Isabel diz

que não o daria, enfatizando: "*Não. Você é doido? Você é homem... não pode*"; o que ganha maior tonicidade com a afirmação de Andreia de que, enquanto homem (e talvez por ser adulto), não poderia passar batom "*por que Deus castiga*"!

Os distintos momentos que as meninas se reúnem, por serem sempre marcados pelo ritual e passar brilho labial, ganham uma conotação de exaltação à feminilidade frente a um contexto no qual a maioria das crianças é do sexo masculino, haja vista que esse ritual ocorre num intervalo temporal que tanto é antecedido quanto sucedido por perseguições aos meninos sob a ameaça de elas (as meninas) passarem o brilho neles. Todas essas questões evidenciam a presença de elementos importantes que envolvem a produção de sentidos sobre as relações de gênero por parte das crianças, quais sejam: i) as crianças constroem ativamente sua compreensão sobre as relações de gênero, a partir das situações sociais nas quais elas se engajam; ii) que as diferenças e distinções entre a masculinidade e a feminilidade são melhor percebidas pelas crianças em interações heterossociais; iii) que o adulto pode intervir positivamente na interação (como no caso corrente), mas pode também intervir de modo negativo, caso não perceba a gênese do processo interativo no qual as crianças estão atuando; iv) que situações heterossociais (nas quais meninos e meninas se misturam e interagem entre si) podem gerar momentos de tensão e de conflito que podem ser propulsores de novos processos de produção de sentido para as diferenciações de gênero; v) que os profissionais da Educação Infantil, com ênfase nos professores homens, podem e necessitam produzir novas práticas de equidade de gênero a partir do diálogo com as crianças, a despeito da postura vivida pelo pesquisador na interação com aquelas meninas; vi) evidencia o quanto a prática pedagógica dos/as professores/as torna-se essencial para efetivar processos de neutralização de gênero (THORNE, 1993) ao considerar as resistências ou as persistências manifestas pelas crianças relativas à construção de sentidos sobre as masculinidades e as feminilidades, apoiando suas ações educativas na construção de indicativos de um projeto educativo emancipador.

No entanto, é necessário considerar que o mesmo ambiente que dissemina representações culturalmente cristalizadas sobre as masculinidades e as feminilidades, ainda que em algumas poucas situações, possibilita também o exercício da crítica – o que permite-nos reiterar a necessidade e a urgência de inserção das questões de gênero como parte integrante do projeto de formação humana desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil.

Exemplo de situações em que as crianças têm a possibilidade de romper com estereótipos ocorreu com Andreia, uma das meninas da turma. Ao ser solicitada a

desenhar o brinquedo de que mais gostava, ela afirmou situações em que há diferenciação entre os brinquedos de meninos e meninas, evidenciando, outrossim, interdições vividas no contexto familiar, mas que são superadas no interior da instituição de Educação Infantil:

Figura 1: Desenho de Andreia



Fonte: arquivos da pesquisa

Pesquisador: – “E você acha que existe diferença entre brinquedos de menina e brinquedos de menino?”

Andreia: – “Oh, vou te contar um negócio viu? Minha mãe não gosta que eu fique chutando bola com meus dois irmãos”.

Pesquisador: – “Por quê?”

Andreia: – “Ela fala que não é brincadeira de mocinha”!

Pesquisador: – “É mesmo?”

Andreia: – “Só que aqui na UMEI eu brinco de chutar bola com os meninos”. (Andreia desenha “O brinquedo que eu mais gosto” – 27 de agosto de 2015).

Essa fala da menina é reiterada em outro momento do trabalho de campo. Durante a entrevista, Andreia reafirma a possibilidade de vivenciar na instituição de Educação Infantil uma experiência social da qual ela é proibida de realizar em casa na companhia dos irmãos mais velhos (jogar futebol). E mais: acrescenta que na UMEI ela tem a professora, que apesar de mulher, se propõe a vivenciar tal experiência com as crianças, tornando-se um modelo de desnaturalização de estereótipos:

“A minha mãe não deixa eu jogar bola com meus irmãos. Ela fala que mocinha não pode fazer isso. Mas a Vânia deixa a gente jogar. Ela até joga também, tem vezes. Aí eu brinco de bola aqui na UMEI” (Andreia, 15 de setembro de 2015).

Desse modo, diante do excerto de entrevista e do desenho produzido por Andreia, percebe-se que o tempo da infância é visto por meninos e meninas como um tempo de experimentação – no sentido de que, nesse momento da vida, as crianças têm a possibilidade (para além daquilo que lhes é imposto pelos adultos) de vivenciar diferentes experiências de gênero que as permitem construir outras identidades, contrariando, muitas vezes, as representações de masculinidade e feminilidade (que comumente são associadas às representações hegemônicas de gênero). As transgressões são uma das formas de experimentação das relações de gênero, mas não a única. As crianças também constroem sentidos para as masculinidades e as

feminilidades, por meio da conformação de sua ação com as representações de gênero vigentes, bem como do desejo e do prazer de determinadas descobertas.

No contexto por nós investigado, as crianças constantemente encontravam, frente à diversidade que rege as relações na Educação Infantil, um terreno fecundo no qual podiam experimentar novas possibilidades de ser menino e menina, bem como havia outras situações nas quais modelos de masculinidades e de feminilidades lhes eram impostos. O trabalho de campo evidenciou que a presença de um professor do sexo masculino, no contexto investigado, reforçou mais estereótipos do que a desconstrução de representações de gênero. Acreditamos que isso se deve ao fato da ausência de um debate institucional que envolva as complexas relações de gênero como parte importante do processo de formação humana desenvolvido pela instituição de Educação Infantil, principalmente quando se tem nesse contexto um professor do sexo masculino, cuja presença – se não for tomada como possibilidade de reflexão crítica pelo coletivo institucional – teria mais poder de reproduzir do que mitigar representações estereotipadas de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, buscamos discutir as percepções sobre as relações de gênero compartilhadas por crianças de cinco anos, o professor e a professora, a partir das interações sociais de mulheres e homens, meninos e meninas no contexto da Educação Infantil, compreendendo os modos como esse coletivo significa as possibilidades de expressar e viver as masculinidades e as feminilidades naquele contexto.

Buscamos evidenciar que os professores homens, quando inseridos em um ambiente profissional construído *por e em função de* uma demanda social das mulheres, alteram as relações sociais que ali ocorrem. Concordando com Jaeger e Jacques (2017, p. 550), consideramos que “a docência na Educação Infantil é construída por meio do trabalho diário de homens e mulheres, e não está determinada por uma estrutura de gênero”. Desse modo, enquanto construções cotidianas, as relações entre homens e mulheres podem evocar distintas expressões de masculinidades e feminilidades como fruto de processos que, além de relacionais, assumem potencial pedagógico na medida em que encerram possibilidades variadas de *ser* e *estar* no mundo com vistas às relações de gênero e que podem ser apresentadas às crianças desde a mais tenra idade. Entretanto, há que se ter conhecimento sobre o lugar social que homens e mulheres

que se propõem cuidar e educar as crianças ocupam e quais as possibilidades de realizar esta tarefa de maneira crítica sem, contudo, reproduzir estereótipos sociais em torno das masculinidades e das feminilidades.

Cabe destacar que as percepções atribuídas por crianças de cinco anos às interações de mulheres e homens na Educação Infantil evidenciam a participação ativa delas nas relações de gênero. Os olhares das crianças sobre as diferenças entre as masculinidades e as feminilidades adquirem melhor identificação nas interações sociais, sejam vivenciadas entre pares, sejam vivenciadas com os adultos. As ações dos/as profissionais da Educação Infantil (adultos/as) em diálogo com as crianças podem suscitar novas relações sociais baseadas na equidade de gênero, mas se não forem tomadas como ponto de debate e reflexão coletivas, podem gerar práticas desiguais entre mulheres e homens; meninas e meninos. Isso reforça a ideia de que a questão de gênero deve se constituir como parte integrante de especial relevância dos projetos pedagógicos e dos currículos das instituições de Educação Infantil, ainda mais quando essas possuem um profissional do sexo masculino partilhando com as mulheres os cuidados e a educação de meninos e meninas.

Em suma, não basta apenas inserir profissionais do sexo masculino na docência de crianças pequenas como forma de produzir uma política de equidade de gênero. Para se combater preconceitos baseados nas representações de gênero, não basta apenas assegurar a presença de professores homens na educação e nos cuidados desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil. Nesse processo, faz-se necessário que todos indistintamente, tanto homens quanto mulheres, estejam imbuídos/as do desejo de mudança e que se reconheçam como sujeitos implicados em processos de transformação social, em especial, àqueles referentes à construção, desconstrução e reconstrução das relações sociais de gênero. Nesse processo, cabe fundamentalmente, a escuta acurada das crianças e o olhar reflexivo sobre as práticas de cuidado e educação, bem como o respeito às diferenças – de qualquer natureza – fazendo com que esta deferência seja, no campo da educação, uma discussão permanente em qualquer uma das etapas de formação das pessoas.

REFERÊNCIAS

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**. 1990; (73): 13-25.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. In: **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 21 n. 46, p. 401-412 maio/ago. 2012.
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Série Documental - Relatos de Pesquisa, v. 41, p. 1-67, 2018.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2002. 120 p.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- CONNELL, Robert William. Políticas da masculinidade. In: **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995, p. 185-206.
- CRUZ, Elizabete Franco. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra Gouretti Unberhaum; MEDRADO, Benedito (Orgs.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.
- DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- GONÇALVES, Fernanda; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 397-410, 2017.
- GRAUE, Elizabeth & WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e técnicas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na Educação Infantil. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1997. 159p.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. "De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: SP; 17 (49), 11-31. 2002.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, 2005, p. 391-403.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999. 80 p.

NILCHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, vol. 8, nº 2, 2000. P. 9- 42.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. London 1997 (second edition). The Falmer Press. p. 7-34.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** – MG. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 139f.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Socialização de gênero na Educação Infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação** (Santa Maria), v. 42, n. 3, set./dez. 2017, pp. 731-750.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais** – Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

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

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 20, (2), jul/dez. 1995.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil** – Campinas, SP: 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. 222f.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 1ed.Petrópolis: Vozes, 1995, v. 1, p. 190-207.

SOUZA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: um olhar das crianças de um centro de Educação Infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 37, 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Distinção de gênero e seus reflexos na formação de docentes e discentes. In: Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira. (Org.). **Temas Atuais em Didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, v. 1, p. 1-12.

THORNE, Berry. **Gender Play: girls and boys in schools**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. 1993.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Belo Horizonte, 1986. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOTAS

PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DAS INTERAÇÕES VIVIDAS ENTRE PARES E NA COMPANHIA DE UMA PROFESSORA E UM PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Children's perceptions about gender relationships from the interactions life between people and in the company of a male teacher and a female teacher in early childhood education

Sandro Vinicius Sales dos Santos

Professor adjunto do curso de Pedagogia
Mestrado em Educação e em Ciências Humanas
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Diamantina, Minas Gerais, Brasil
sandrovssantos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9666-3639> 

Alexandre Gomes Soares

Universidade Federal de Minas Gerais
Pós-Doutorando em Educação pela UFMG
Doutor em Educação USP
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
prof.alexhis@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-6835-1155> 

Denise da Silva Braga

Doutora em Educação
Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia e do
Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Minas Gerais, Brasil
denise.sbraga@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-2466-2039> 

Endereço de correspondência do principal autor

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
Campus JK - Rodovia MGT 367/Km 583, nº 5000
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, sala 23
Alto da Jacuba - Diamantina|MG|Brasil
CEP 39.100-000

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Capes pelo apoio financeiro.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: Todos os autores contribuíram substancialmente.

Coleta de dados: Todos os autores contribuíram substancialmente.

Análise de dados: Todos os autores contribuíram substancialmente.

Discussão dos resultados: Todos os autores contribuíram substancialmente.

Revisão e aprovação: Todos os autores contribuíram substancialmente.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 09-07-2020 – Aprovado em: 08-09-2020