



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)



LEONARDO FELIPE DUARTE

**DOCÊNCIA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que pensam
as crianças da rede pública de ensino sobre ter um professor homem**

Campo Grande, MS

2025

LEONARDO FELIPE DUARTE

DOCÊNCIA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que pensam as crianças da rede pública de ensino sobre ter um professor homem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa 3: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE).

Orientadora: Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves

Campo Grande, MS

2025

Sxxp Duarte, Leonardo Felipe. 2025.

Docência e gênero na educação infantil: o que pensam as crianças da rede pública de ensino sobre ter um professor homem. / Leonardo Felipe Duarte. – 2025.

165 fl.

Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* Campo Grande, 2025.

Orientadora: Profª. Dra. Josiane Peres Gonçalves.

1. Docência Masculina 1. 2. Gênero 2. 3. Educação Infantil 3. I. Criança. II. Universidade Federal de Mato Grosso de Sul - Campus Campo Grande. III. Docência e gênero na educação infantil: o que pensam as crianças da rede pública de ensino sobre ter um professor homem.

DUARTE, Leonardo Felipe. Docência e gênero na educação infantil: o que pensam as crianças da rede pública de ensino sobre ter um professor homem. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* Campo Grande, 165 p. 2025.

Leonardo Felipe Duarte

DOCÊNCIA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que pensam as crianças da rede pública de ensino sobre ter um professor homem

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Faculdade de Educação *Campus* Campo Grande como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Tese aprovada em Campo Grande, MS, no dia 29 de setembro de 2025.

BANCA DE DEFESA:

Profª. Dra. Josiane Peres Gonçalves (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profª. Dra. Ida Carneiro Martins (Membro Titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

Profª. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (Membro Titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

Profª. Dra. Constantina Xavier Filha (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dra. Hellen Jaqueline Marques (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profª. Dra. Celia Regina de Carvalho (Membro Suplente)
Campus de Naviraí
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

*Dedico essa Tese a mim mesmo e a minha
persistência em tentar sempre ser bom.*

*A todas as crianças e profissionais da educação
homens que buscam se inserir na educação
infantil.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela possibilidade, oportunidade e por ter me capacitado para ter chegado até os dias atuais, dando-me forças e inteligência para que pudesse chegar ao nível máximo da academia que é o Doutorado.

A minha mãe do céu, Maria Santíssima, por interceder por mim e por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis, quem me levantou e me abraçou, me colocou em seu colo e me tornou seu filho.

Agradeço à Mãe Edina, por cada gesto de cuidado e cada sacrifício que foi feito por mim. Seu carinho e dedicação em toda minha vida me moldaram e me tornaram quem sou e sem dúvidas seu exemplo continua a me inspirar. Cada abraço seu é refúgio seguro nos momentos difíceis. Celebro minhas e suas vitórias e me emociono com sua força e coragem nos dias difíceis que enfrenta. Seus conselhos permanecem vivos em minhas escolhas e caminhos e desejo retribuir todo amor e proteção que você sempre me deu: muito obrigado.

Agradeço a meu pai Marco, pelo apoio total os meus momentos de adversidade por ter sido o porto seguro essencial no qual me apoiei nesses últimos tempos. Agradeço por cada ensinamento que me deu, cada exemplo e cada gesto de cuidado. Seu apoio e dedicação me ajudam a ser quem sou. Sigo sempre seus valores e conselhos com respeito. Cada palavra sua é guia e conforto em meus momentos difíceis. Celebro muito feliz as minhas e as suas conquistas e admiro sua força e coragem.

Ao Caique, por chegar na minha vida em um momento em que eu já não esperava e sequer acreditava mais no amor. Muito Obrigado, meu amor, pelo seu carinho, por sua paciência, por aguentar minhas manias e brincadeiras. Mas agradeço de forma especial pelo seu amor e cuidado comigo, pelas nossas conversas e por sempre saber me acolher da sua maneira que eu tanto amo, minha gratidão será eterna. Reafirmo nesse item a relevância do respeito, da confiança e da escuta ativa como bases do nosso relacionamento. Considero fundamental que a valorização do diálogo e da paciência para o fortalecimento da nossa parceria e, por isso, compreendo que o companheirismo que nos envolve corresponde às necessidades afetivas e emocionais que um temos pelo outro. Assumo também o compromisso de dividir não apenas alegrias, mas também meus desafios e superações. Muito obrigado, meu lindo.

À Flávia, esposa do meu pai, por sempre incentivar a lutar pelas minhas conquistas acadêmicas, você é demais minha amiga jamais esquecerei de você, saiba que está em meu coração e seus conselhos são valiosos para mim.

Aos meus irmãos, Arthur e Igor, pelo apoio e visitas na minha casa nos momentos de descontração, pelas risadas proporcionadas em todos os momentos nos quais estivemos juntos. A toda a minha família que esteve ao meu lado me apoiando nos momentos em que mais precisei.

À Camilla minha irmã e ao Guilherme meu sobrinho, por sempre compreenderem meus momentos e por estarem ao meu lado nos dias de luta a quem dedico meu carinho, afeto e amizade. Gratidão por todos os momentos juntos e pelos diferentes momentos que tivemos juntos.

Ao meu irmão Erick e sua menininha Maria Sophia, por alegrarem nossa casa. Aos meus sobrinhos Gabriel e Pedro filhos desse meu irmão, por estarem sempre presentes.

À minha avó materna Maria, *in memoria*, pelos incentivos que destes ao longo da vida, minha vó, você sem dúvidas foi essencial, as poucas vezes que fui te ver nos momentos terminais foram marcantes, levo comigo sua memória.

À minha vó paterna Natair, muito obrigado pelos cuidados que teve comigo no final da minha infância e no início de minha adolescência, seus cuidados foram essenciais na construção do meu eu.

Ao meu avô materno Clóvis, *in memoriam*, pelo convívio e por ter me ensinado muitas coisas, convivemos muito pouco, mas ao final de sua vida, pude perceber o homem que se tornou.

À minha tia Isa, Reinaldo, Maria Eduarda e Phelipe por me apoiarem e me incentivarem nos meus estudos, gratidão eterna por cada momento e conquista que tivemos juntos. Em especial à Tia Isa pelos momentos de brincadeira que tivemos juntos quando era criança, por cada risada e momento e por cuidar de mim quando minha mãe precisou de seu apoio.

À minha tia Eliza por me ensinar a escrever textos, pelas leituras e pela sua fé que me ensinou, adorava nossos momentos de leitura e ensinamentos da vida.

À minha tia Maria Inês pelas ótimas comidas que sempre fazia nas visitas em sua casa.

À minha tia Zizinha e toda sua família, pelas recepções calorosas.

À minha tia Edineusa, *in memoriam*, seus conselhos foram essenciais para minha vida, obrigado por existir. Um agradecimento especial às suas meninas, Monique e Maria Luiza, pelos momentos incríveis que passamos juntos.

À minha sogra Valdilene e seu esposo Sandro, às minhas cunhadas Thamirys e Danilo seu esposo, Raquel e Vinicius seu esposo e meu cunhado Carlos pelos incentivos e coragem nos momentos de estudos.

À Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves, primeiro por ter confiado em mim, e aceitado me orientar nesse processo. Também agradeço pelas leituras, correções e proposições de publicação da minha investigação. Acabamos virando amigos neste processo. Agradeço por cada momento compartilhado e por cada troca de experiência que você me possibilitou.

Gratidão aos professores membros da minha banca de doutorado compostos pela Profa. Dra. Ida Carneiro Martins, a quem fico sem palavras de mencionar a nossa amizade que foi conquistada desde o mestrado e por ter me apresentado de maneira tão singular à abordagem da teoria histórico-cultural. Gratidão por ter aceitado ler meu trabalho e pelas sugestões feitas.

À profa. Dra. Ecleide Furlanetto pelas conversas, disciplinas ministradas na qual pude aprender um pouco com sua experiência de pesquisa e saber sobre a metodologia que estou aplicando em minha investigação.

À profa. Dra. Constantina Xavier, pelas ricas leituras de seus textos que me fizeram compreender as dinâmicas das relações de gênero.

À profa. Dra. Hellen Marques por ter aceitado a proposta de participar dessa banca, e pelas sugestões realizadas que foram de grande valia para a construção da minha tese.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), na qual me receberam em 2023. Gratidão pelas leituras e sugestões para a melhoria desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) pelas formações, disciplinas, *workshops* e por aceitar a minha proposta de pesquisa espero que ela contribua muito para o campo da educação.

Às minhas amigas Ana Maria, Maria Madalena e Lourdes pelos incentivos, conversas e risadas que trocamos e os momentos de descontração que foram excepcionais.

A Leonardo de Alcantara, pelas nossas conversas e risadas, agradeço sua coragem e por sempre me escutar quando estava mal. Saiba que você é um amigo que conquistei e que levo para vida! Obrigado, meu amigo.

Às minhas amigas Karina e Edina por sempre me apoiarem, nos conhecemos no mestrado e levei vocês para a vida!

Agradeço aos colegas de trabalho da E.E. Júlio Pardo Couto, onde estive vinculado como professor em 2024. Gratidão pelo apoio e incentivo em especial de Vera, Maria Lucia, Geraldo, Audrey e Dona Ângela pelos incentivos e apoios na realização deste trabalho.

Às minhas grandes amigas conquistadas em Praia Grande, Fabiana e Mazé, muito obrigado meninas pelas risadas minha amiga, você foi meu conforto em momentos difíceis.

Agradeço de forma especial aos amigos conquistados na E.E. Carlos Gomes, pelas nossas risadas e momentos de descontração que me alegraram muito nesse ano: Sheila Brazil, Amarildo, Ivone, Larissa, Andreia, Michel, Bruno, Thiago e a todos os que fizeram parte.

Em especial, agradeço à Lorena pelos conselhos, conversas e risadas que demos no Carlão, sem dúvidas foi muito bom esses tempos que passamos juntos e as risadas que demos em cada conversa.

À Vanessa e Andreia por sermos um trio nesses tempos que passei no Carlos Gomes, a companhia de vocês foi sem dúvidas uma das melhores que já tive na minha vida.

Agradeço aos colegas da unidade E.E. Prof. Julia Della Casa Paula, da qual faço parte como Coordenador Pedagógico da Área de Ciências Humanas pelo apoio incondicional na confecção do meu trabalho, pela recepção da minha pessoa e em especial por confiarem no meu trabalho: em especial a Kátia e Cláudio.

Aos colegas de trabalho na coordenação, Alisson por ser sempre gentil e disposto a ajudar em minhas dúvidas, nossos momentos de risadas e trocas foram muito bons e positivos. A Denise um anjo e muito parceira, *gracias* minha parceira de trabalho. Ao Carlos, pelas risadas e trocas que tivemos zoando nosso amigo Alisson (estou rindo e escrevendo e lembrando dos momentos).

Aos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Renato e Michelle, pelas ótimas experiências que tivemos juntos.

Agradeço de forma muito especial à professora Mestra Olga Lodi Rizzini por ter me incentivado e criado grande curiosidade em investigar tal temática.

Estendo esse agradecimento aos professores da minha graduação em pedagogia, Rita de Cassia Menegon, Jovino Balbinot, Monica, Elisabeth e todos os que fizeram parte do meu processo formativo.

Às professoras Dras. Telma Vaz e Tatiana Ribeiral por todas as nossas conversas, aprendi muito com vocês. Ao prof. Dr. Marco Antônio por todas as conversas e aprendizagens.

Aos amigos da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil na pessoa do nosso Bispo Cezar Fernandes que me recebeu na comunhão com carinho de Pai. Rev. Jorge e Aidil, no qual faço parte e redescobri minha fé. Agradeço por me receberem e pelo apoio em minha pesquisa e incentivarem de forma constante minha participação e crescimento na fé.

À secretaria municipal de Praia Grande, pelos esforços empreendidos em encontrar em suas unidades um profissional que atendesse aos critérios dessa pesquisa. Gratidão à senhora secretária municipal de educação por ter me recebido e confiado em mim na minha pesquisa.

Às crianças que participaram dessa pesquisa, espero que um dia todas vocês possam ler esse trabalho e com a sua força possam com as suas atitudes transformar a forma como vemos homens e mulheres na sociedade atual.

Ao professor Felipe que cedeu a participação de suas crianças nessa investigação, gostaria de expressar minha gratidão e carinho por sua recepção e por compreender o quanto é importante sua trajetória.

À escola por ceder a participação das crianças nessa pesquisa em especial à senhora diretora que me acolheu e me deu total liberdade com relação aos dados.

Agradeço aos pais dos pequenos, pela confiança que tiveram em mim e por permitirem a participação de todos os estudantes nessa pesquisa.

Aos meus antigos, atuais e futuros estudantes que passaram e passarão pelas minhas mãos, que essa tese seja para cada um de vocês um exemplo de luta e conquista.

À minha turma de tutoria da 2ª série A, vocês foram os melhores, muito obrigado pelas aprendizagens que tivemos juntos.

Agradeço às minhas colegas de turma do PPGEdu Alessandra, Larissa e Val, por todas as sugestões e leituras feitas no decorrer do processo.

Por fim, agradeço à minha pessoa, pela determinação, foco persistência e por nunca deixar de correr atrás dos meus sonhos, sempre busquei ir além, estudando e buscando ser a melhor pessoa, peço a Deus todos os dias foco e persistência para alcançar novos horizontes e sempre ir além.

“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real a moralidade”.

Lev Semionovitch Vigotski

Vou cantar Teu amor
Ser no mundo um farol
Eis-me aqui, Senhor
Vem abrir as janelas do meu coração
E então falarei, imitando Tua voz
Creio em Ti, Senhor
Nas pegadas deixadas por Ti
Vou andar
Vou falar do Teu coração
Com ternura nas mãos e na voz
Proclamar que a vida é bem mais
Do que aquilo que o mundo ensina, e cantar
Cantar um canto ensinado por Deus
Com poesia, ensinar nossa fé
Plantar o chão, cultivar o amor
Como poetas que querem sonhar
Pra realizar o que o Mestre ensinou
Viemos cear, restaurar o coração
Fonte de vida no altar a brotar
A nos alimentar
Celebrar meu viver
Pra no mundo ser mais
Faz de mim, Senhor
Aprendiz da verdade, justiça e da paz
Comungar Teu viver
Neste vinho, neste pão
Quero ser, Senhor
Novo homem nascido do Teu coração
Vou falar do Teu coração
Com ternura nas mãos e na voz
Proclamar que a vida é bem mais
Do que aquilo que o mundo ensina, e cantar

Pe. Fabio de Melo

RESUMO

Esta tese encontra-se vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). Sabe-se que o processo de inserção e aceitação desses profissionais é complicado, devido a diferentes fatores sociais, políticos e econômicos, por isso, parte-se da seguinte problematização: O que pensam crianças que frequentam instituições de educação infantil sobre ter um professor homem? Desta forma, essa pesquisa de doutorado tem como objetivo compreender, por meio da perspectiva Histórico-Cultural, o que pensam as crianças de educação infantil sobre ter um professor homem. A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza qualitativa, do tipo descritiva. Inicialmente, foi feito um levantamento da bibliografia sobre o tema pesquisado de teses e dissertações publicadas nos últimos anos, justifica-se essa necessidade de busca justamente para encontrar a originalidade exigida para um trabalho de doutorado. Como referencial teórico, optou-se pela Teoria Histórico-Cultural, para o entendimento da constituição do ser humano e dos significados atribuídos pelas crianças ao terem contato com um docente homem. Para o levantamento dos dados empíricos, foi feita a indicação da instituição, que tinha docente do gênero masculino na educação infantil, pela Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande SP, local em que foi realizada a pesquisa. Após o contato com a instituição e com as famílias das crianças, um processo de observação foi realizado, para que os estudantes se acostumassem com a presença do pesquisador. Posteriormente, iniciou-se a realização da entrevista, em grupo, com as crianças seguindo a metodologia de narrativa lúdica. Os dados foram organizados e analisados por meio da formação de núcleos de significação. A pesquisa utilizou como instrumento, para o levantamento dos dados empíricos, a observação, o diário de bordo e a entrevista com crianças. Os resultados evidenciam que a brincadeira se constitui enquanto um mediador de aprendizagens. As crianças narraram em suas perspectivas sobre a importância do brincar enquanto atividade de apropriação dos papéis sociais. Verificou-se que elas não sentem nenhum tipo de aceitação acerca da docência masculina, mas que gostam e se sentem representadas por ela. Sendo assim, compreende-se nesta tese que a fragilidade da educação básica e o aligeiramento que vemos se instalar na formação do professor são criados por meio de uma cultura de ausência de fundamentação teórica para o trabalho do professor e na ausência de uma formação sólida que sejam orientadores do trabalho docente. Confirma-se, a partir do estudo realizado, a tese defendida nesse trabalho de que o professor pode ser uma figura de referência, do ponto de vista que ao perceber a sua presença na educação infantil, muitas crianças estranham a presença de tantas mulheres e de somente um homem, mas esse estranhamento não é relacionado ao gênero, visto que as crianças estranham a razão de haver poucos homens por ainda não entenderem a dimensão do afastamento dos homens da primeira etapa da educação básica.

Palavras-chave: Docência Masculina; Gênero; Educação Infantil; Crianças.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line Formative Processes, Educational Practices, Differences and to the Study and Research Group on Development, Gender and Education (GEPDGE). It is known that the process of inclusion and acceptance of these professionals is complicated due to different social, political, and economic factors; therefore, the following question is posed: What do children attending early childhood education institutions think about having a male teacher? Thus, this doctoral research aims to understand, through a Historical-Cultural perspective, what children in early childhood education think about having a male teacher. The methodology used in this work is qualitative and descriptive in nature. Initially, a bibliography review was conducted on the researched topic, focusing on theses and dissertations published in recent years. This search is justified precisely to find the originality required for a doctoral work. As a theoretical framework, the Historical-Cultural Theory was chosen to understand the constitution of the human being and the meanings attributed by children when they have contact with a male teacher. For the collection of empirical data, the institution, which had a male teacher in early childhood education, was indicated by the Municipal Education Department of Praia Grande, SP, where the research was conducted. After contacting the institution and the children's families, an observation process was carried out so that the students could become accustomed to the researcher's presence. Subsequently, group interviews were conducted with the children, following the playful narrative methodology. The data were organized and analyzed through the formation of meaning nuclei. The research used observation, a logbook, and interviews with children as instruments for collecting empirical data. The results show that play constitutes a mediator of learning. The children narrated their perspectives on the importance of play as an activity for appropriating social roles. It was found that they do not feel any kind of prejudice regarding male teaching, but that they like it and feel represented by it. Thus, this thesis understands that the fragility of basic education and the superficiality we see taking hold in teacher training are created through a culture lacking theoretical foundations for the teacher's work and the absence of solid training to guide teaching practice. The study confirms the thesis defended in this work that the teacher can be a figure of reference, from the point of view that, upon perceiving their presence in early childhood education, many children are surprised by the presence of so many women and only one man, but this surprise is not related to gender, since the children are puzzled by the reason for the scarcity of men because they do not yet understand the extent of men's exclusion from the first stage of basic education.

Keywords: Male Teaching; Gender; Early Childhood Education; Children.

RESUMEN

Esta tesis está vinculada a la línea de investigación Procesos Formativos, Prácticas Educativas, Diferencias y al Grupo de Estudio e Investigación en Desarrollo, Género y Educación (GEPDGE). Se sabe que el proceso de inclusión y aceptación de estos profesionales es complicado debido a diferentes factores sociales, políticos y económicos; por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué piensan los niños que asisten a instituciones de educación infantil sobre tener un maestro hombre? Así, esta investigación doctoral tiene como objetivo comprender, a través de una perspectiva Histórico-Cultural, qué piensan los niños en educación infantil sobre tener un maestro hombre. La metodología utilizada en este trabajo es de naturaleza cualitativa y descriptiva. Inicialmente, se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema investigado, centrándose en tesis y disertaciones publicadas en los últimos años. Esta búsqueda se justifica precisamente para encontrar la originalidad requerida para un trabajo doctoral. Como marco teórico, se eligió la Teoría Histórico-Cultural para comprender la constitución del ser humano y los significados atribuidos por los niños cuando tienen contacto con un maestro hombre. Para la recopilación de datos empíricos, la institución, que contaba con un profesor de educación infantil, fue indicada por la Secretaría Municipal de Educación de Praia Grande, SP, donde se realizó la investigación. Tras contactar con la institución y las familias de los niños, se llevó a cabo un proceso de observación para que los estudiantes se familiarizaran con la presencia de la investigadora. Posteriormente, se realizaron entrevistas grupales con los niños, siguiendo la metodología lúdico-narrativa. Los datos se organizaron y analizaron mediante la formación de núcleos de significado. La investigación utilizó la observación, un cuaderno de bitácora y entrevistas con niños como instrumentos para la recopilación de datos empíricos. Los resultados muestran que el juego constituye un mediador del aprendizaje. Los niños narraron sus perspectivas sobre la importancia del juego como actividad para la apropiación de roles sociales. Se constató que no sienten ningún tipo de prejuicio hacia la docencia masculina, sino que les gusta y se sienten representados por ella. Por lo tanto, esta tesis comprende que la fragilidad de la educación básica y la superficialidad que se está imponiendo en la formación docente se crean a través de una cultura que carece de fundamentos teóricos para el trabajo docente y de la ausencia de una formación sólida que oriente la práctica docente. El estudio confirma la tesis defendida en este trabajo de que el maestro puede ser una figura de referencia, desde el punto de vista de que, al percibir su presencia en la educación infantil, muchos niños se sorprenden por la presencia de tantas mujeres y un solo hombre, pero esta sorpresa no está relacionada con el género, ya que los niños se sienten desconcertados por el porqué de la escasez de hombres porque aún no comprenden el alcance de la exclusión de los hombres de la primera etapa de la educación básica.

Palabras clave: Docencia Masculina; Género; Educación Infantil; Niños.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos desenvolvidos de 2019-2025.....	26
Quadro 2 – Porcentagem de dissertações e teses.....	32
Quadro 3 – Pré indicadores da fala dos entrevistados.	99
Quadro 4 – Agrupamento dos pré-indicadores e surgimento dos indicadores.	101
Quadro 5 – Surgimento dos núcleos de significação.	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Centro de Educação Infantil

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos

CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI - Educação Infantil

FAED- Faculdade de Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBA- Legião Brasileira de Assistência

MEC - Ministério da Educação

PM - Prefeitura Municipal

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME- Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC - Teoria Histórico-Cultural

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	26
3 GÊNERO, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL....	35
3.2 Constituição da identidade de gênero	44
3.3 Gênero no trabalho docente	47
3.4 A influência do brincar na constituição social de gênero.....	50
3.5 Gênero e Brincadeira	51
4 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
4.1 A infância	55
4.2 O brincar e a constituição da identidade de gênero	60
4.3. Trabalho e gênero e infância	63
4.4 A educação infantil	64
4.5 A educação infantil no contexto do Brasil	66
4.6 A educação infantil nos documentos oficiais	71
4.7 Relações de cuidado e educação na educação infantil.....	74
4.8 Aprendendo a maternar por meio do brincar?	78
4.9 A figura masculina na educação infantil	83
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
5.1 Natureza da pesquisa	87
5.2 Instrumentos e procedimentos para a realização da pesquisa	88
5.3 Caracterizações do campo e educação infantil municipal	88
5.4 Instrumentos de pesquisa	89
5.5 Conto: narrativa lúdica.....	91
5.6 Critérios de inclusão e riscos a quem participa da pesquisa	92
5.7 As crianças participantes da pesquisa	93
5.8 Organização e análise dos Dados	95
6 HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DAS CRIANÇAS	98
6.1 Formação dos núcleos de significação	98
6.2 Apresentação e análise dos quatro núcleos de significação	104
6.2.1 O professor como um amigo que brinca junto	104
6.2.2 Brincar com meninos e meninas.....	114

6.2.3 A perspectiva da criança sobre o ser professor.....	117
6.2.4 Eu quero ser.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A.....	151
APÊNDICE B.....	152
APÊNDICE C	155
APÊNDICE D	158

1 INTRODUÇÃO

Minha história começa em 04 de agosto de 1998, nasci em um hospital de São Paulo capital, conforme meus pais me disseram, muito risonho e interativo logo nos primeiros anos de vida. Desde muito pequeno, demonstrava muito interesse em brincar de imitar a figura de padre da igreja católica. Lembro-me de diversos episódios em que me apropriava da maneira e da fala do padre, para reproduzir nas brincadeiras em casa.

Ao recordar da minha infância, entendo que também me apropriei da identidade de outras pessoas para a constituição da minha própria. Vejo que, ao longo da minha infância e adolescência, a igreja era como se fosse um hiperfoco, estabelecido por mim, pois me encantava daquele mundo, os significados, os gestos e os símbolos utilizados no ritual católico.

Cresci e ingressei, aos 18 anos, no seminário católico para discernir sobre os rumos de minha vida. O desejo em ser padre crescia forte, iniciei o curso de filosofia, mas em meio a esses caminhos, saí do seminário para viver uma vida diferente.

E em agosto de 2018 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Santo Amaro, sob apoio especial da professora Mestra Olga Maria Lodi, que sempre estimulou a prosseguir os estudos para o mestrado e o doutorado.

Ao finalizar a graduação em pedagogia, deparei-me com situações vexatórias por tentar me inserir no mercado de trabalho na atuação como professor de educação básica (educação infantil e ensino fundamental). Em São Paulo, local onde residia, tinha a possibilidade de ingresso nos Centros de Educação Infantil conveniados da Prefeitura Municipal de São Paulo, no entanto, sempre recusavam o meu currículo por ser professor homem. Por ainda ser profissional sem experiência, e com pouca pontuação de títulos, os processos seletivos públicos eram inviáveis naquele momento.

Ao enviar currículo para mais de 300 Centros de Educação Infantil (CEI) localizados na Diretoria Regional de São Miguel Paulista e Guaianases, houve algumas devolutivas, mas uma me chamou atenção, a de uma diretora que respondeu que gostou muito do meu currículo, mas que não era possível acontecer o processo de contratação, pois a comunidade e a instituição não aceitavam homens.

Tal acontecimento me motivou a levar essa investigação para o mestrado e em 2021, terminando o curso de graduação em pedagogia, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Cidade de São Paulo com a proposta de pesquisar a inserção de professores homens na educação infantil, sob a orientação da Professora Doutora Ida

Carneiro Martins. Foram muitas aprendizagens com uma orientação maravilhosa, que me fez gostar de uma das teorias que utilizo em minha pesquisa que é a Teoria Histórico-Cultural (THC).

Ao finalizar a pesquisa de mestrado, pude verificar que as crianças que lidam todos os dias com os professores homens nunca foram escutadas a respeito da prática docente, o que constituía o ineditismo deste trabalho, naquela ocasião. Decidi, então, que ao ingressar no curso de doutorado em Educação, eu gostaria de dar continuidade à mesma temática pesquisada no mestrado, mas sob a perspectivas das crianças.

Dessa forma, ao propor a realização da pesquisa mencionada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) em fevereiro de 2022, fui aprovado em 1º lugar para o doutorado na linha de pesquisa 03 Processos Formativos, Práticas Educativas e Diferenças. E ao ser indicado para ser orientado por uma das pessoas referência na área, a Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves, senti-me muito feliz em desenvolver minha investigação juntamente com essa pessoa maravilhosa, que tem me orientado nesse processo de pesquisa.

O desenvolvimento de minha investida está em verificar que a educação infantil não se resume somente ao cuidado, mas também ao ato de educar, o que é de grande importância nesta primeira etapa do ensino, e exigirá do docente maior preparo quanto aos conhecimentos pedagógicos e sobre o desenvolvimento infantil. Afirma-se que o professor não é cuidador das crianças, mas a sua atuação inter-relaciona ao educar e ao cuidar, elementos que contemplam a etapa da educação infantil (Sayão, 2005). Isto é, segundo Pasqualini e Martins (2008) o cuidado e a educação são primordiais, uma vez que na educação infantil esse processo é indissociável em especial na creche. O cuidado com os pequenos deve estar em completa ligação com o educar e o brincar, pois quem é docente, seja homem ou mulher, tem a função de mediar o processo educacional com a intenção de desenvolver as melhores qualidades humanas infantis (Carvalho, 1998).

Tendo em vista que o cuidado e a educação são atividades que podem ser desenvolvidas por aquele que está apto ao serviço, não é isso que é expresso na realidade social, pois segundo dados do Ministério da Educação (MEC), de acordo com o censo escolar de 2023, 96,3% dos docentes na educação infantil são formados por mulheres e apenas 3,7% dos professores desta etapa são homens, o que demonstra uma grande diferença decorrente dos impedimentos que sofrem os homens professores, para encontrar um posto na educação infantil, em especial, nas escolas particulares que aponta para a

existência de dificuldades para sua inserção por conta da necessidade do homem ter que se apresentar idôneo no trato com a infância (Brasil, 2023).

Mesmo que haja diferenças, essas são, antes de tudo, constituídas em um determinado local e por um grupo social que advém de uma historicidade construída. A indicação das diferenças é marcada por fatores simbólicos dados socialmente, isto é, as relações de trabalho e o seu significado advém dessas significações, assim como as profissões são caracterizadas e determinadas ao homem e à mulher. Do mesmo modo, é determinado à mulher a função de professora de educação infantil, como se o homem não pudesse exercê-la bem.

Observando o exposto, a presente pesquisa busca elucidar questões associadas à presença de professores homens na educação infantil, pois o homem pode ser um professor que promova o desenvolvimento de crianças, uma vez que o cuidar e o educar fazem parte de relações humanas, de sentimentos e criação de laços, o que não é próprio só a um gênero em específico.

Louro (2012) argumenta que os homens se afastaram da educação infantil, em decorrência da ideia disseminada e aceita socialmente que a mulher possui habilidades inatas para o cuidar da criança. Neste contexto, as mulheres viram no magistério uma possibilidade de independência financeira, em contraposição à dominação patriarcal, já que era uma ideia facilmente aceita, pois o educar crianças pequenas na escola era visto como uma extensão da maternidade.

Diante do exposto, estabelecemos as seguintes questões: O que pensam crianças que frequentam instituições de educação infantil sobre ter um professor homem? O professor homem pode ser uma figura de referência para as crianças da educação infantil?

O **objetivo geral** desta investigação é compreender, por meio da Teoria Histórico-Cultural, o que pensam as crianças sobre ter um professor homem na educação infantil. Estabelecemos como **objetivos específicos**: Identificar as percepções que as crianças que frequentam instituições de educação infantil expressam sobre ter um professor homem; Analisar os significados atribuídos pelas crianças a essa experiência à luz da teoria Histórico-Cultural; Investigar se as crianças em seus depoimentos revelam concepções sobre gênero e papéis sociais associados à docência na educação infantil.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Gatti (2021) caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa que utiliza como elementos os fenômenos das relações sociais. A pesquisa utilizou como instrumento, para o levantamento dos dados empíricos, a observação, o diário de bordo e a entrevista com crianças. A análise dos dados está

baseada na proposta dos núcleos de significação proposto por Aguiar e Ozella (2006), que se trata de uma ideia que se apoia no materialismo histórico e dialético do qual emerge a Teoria Histórico Cultural.

A justificativa em realizar essa investigação está em entender o ponto de vista da criança, além de compreender como o papel desempenhado pelo professor poderá inspirar os meninos e meninas que qualquer sujeito, independentemente de seu gênero, poderá ser professor(a). Entendemos que escutar e acreditar nas crianças é um dos pontos essenciais para a garantia de seus direitos e para que seu desenvolvimento pleno possa acontecer. Esse processo permeia uma escuta atenta, sensível e respeitosa pelos quais as crianças passam a ser reconhecidas como um sujeito de direitos. Inclusive, o processo envolve levar em consideração as suas palavras, sentimentos, gestos os silêncios que envolvem os processos, pois elas têm uma única visão a respeito do mundo e estão em pleno desenvolvimento.

Tendo por base Friedmann (2011), entendemos que escutá-las verdadeiramente é uma prática que irá exigir do adulto uma certa atenção e disponibilidade afetiva. Destaca-se que essa escuta não pode ser apressada ou superficial, mas deve ser cheia de empatia e respeito pelas ideias propostas pelas crianças, além de reconhecer suas individualidades. Ouvir os processos e demandas que envolve a compreensão de que estão em fase de descobertas e que aquilo que é expresso por elas merece ser valorizado e levado em conta.

A **tese** defendida é a de que o professor pode ser uma figura de referência cuja presença na educação infantil pode causar certo estranhamento das crianças devido à presença massiva das mulheres nesse ambiente. Esse estranhamento, no entanto, não é relacionado ao gênero, visto que as crianças estranham a razão de haver poucos homens, talvez por ainda não entenderem a dimensão do afastamento destes da primeira etapa da educação básica.

Esta tese está dividida em sete seções, sendo que a primeira é a Introdução, em que são apresentadas as considerações iniciais, a contextualização da temática, a escolha do objeto, a problematização, o objetivo geral e específicos, bem como a organização da pesquisa.

Na segunda seção, será proposta a realização da revisão de literatura, apresentando o processo de captação dos dados bibliográficos e o levantamento de hipóteses e lacunas com base nas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação.

A terceira seção intitulada “Gênero, Subjetividade e Formação da Identidade Social” abordará como a identidade de gênero é formada à medida que nos relacionamos

e aprendemos os modos de ser com os demais. Escrevemos esta seção tendo por base um viés histórico e cultural, no qual nos fundamentamos para debater a constituição do sujeito e do ser professor.

Já na quarta seção, intitulada “A infância e a educação infantil”, abordamos, com base em fontes bibliográficas, documentais e históricas sobre a infância e sobre a educação infantil, a primeira etapa da educação básica. Será possível observar seu viés histórico e assistencialista e como essa etapa ao longo do tempo modificou-se assumindo, na atualidade, um caráter que visa à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante. Também será visto como a brincadeira influencia no processo de constituição da criança, tornando-se fundamental no processo de apropriação dos modos de ser do grupo social.

Na quinta seção, intitulada “Gênero e docência masculina na Educação Infantil”, será feito um debate sobre os estudos de gênero a respeito da ideia da atuação masculina com crianças pequenas e bem pequenas. Será apontado como a literatura compreende a dinâmica dessa relação e a maneira pela qual os homens que desafiam os paradigmas sociais de ingressar na profissão enfrentam o dilema do preconceito.

A sexta seção, com o título de “Procedimentos Metodológicos”, está relacionada ao processo de descrição do método, apresentando a maneira como a pesquisa foi conduzida e realizada no decorrer do processo investigativo. Nessa seção foi feita a descrição do *locus* da pesquisa e das crianças envolvidas.

Já na sétima seção, intitulada “Homens na Educação Infantil: as vozes das crianças”, são apresentados os dados empíricos, o processo de investigação, a consolidação e os resultados por meio dos núcleos de significação emergidos dos resultados, com análises fundamentadas em diversas pesquisas sobre a temática abordada.

Posteriormente, apresentam-se as Considerações Finais, por meio de reflexões sobre toda a pesquisa, com ênfase para os pontos mais relevantes. Por fim, são elencadas as referências utilizadas no texto e os apêndices que compuseram esta tese de doutorado em Educação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a realização desta investida, foi feita a busca na Plataforma de teses e dissertações da Capes e no portal Oasis com os termos Docência masculina+ Educação+ pesquisa com crianças. Foi encontrado um resultado de 682 teses e dissertações. Depois, foi aplicado um filtro do ano de 2019 até maio de 2025 (últimos seis anos) em programas de pós-graduação em Educação e área de concentração Educação. Foram encontrados 50 trabalhos, cujos títulos e resumos foram analisados para a escolha de 15 trabalhos, que tinham maior proximidade com o tema da presente pesquisa.

A seleção dos trabalhos seguiu os seguintes critérios de seleção: a) Tratar diretamente sobre a docência masculina; e b) Ter sido defendido a partir de 2019. Utilizou-se como critério final o fator de impacto do trabalho aferido pelo índice H do google acadêmico. Este fator auxilia o leitor a identificar a quantidade de leituras e citações já realizadas do trabalho. As 15 pesquisas de pós-graduação em Educação selecionadas encontram-se destacadas no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1- Trabalhos desenvolvidos de 2019-2025.

TÍTULO	AUTORIA	ANO	CATALOGAÇÃO	INSTITUIÇÃO
O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA	Coutinho	2019	Dissertação	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano	Oliveira	2019	Dissertação	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos	Bonifácio	2019	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto – SP	Maciel	2020	Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP)
Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil	Ramos	2020	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
Professores homens: suas trajetórias na educação infantil	Favaro	2020	Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP)
Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no	Silva	2020	Dissertação	Universidade Federal de

contexto da educação infantil na região agreste de Pernambuco				Pernambuco (UFPE)
A docência masculina na educação infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores	Silva Junior	2021	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Gênero e docência na educação infantil: a produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores	Balhs	2021	Dissertação	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Educação e divisão sexual do trabalho: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos centros de educação infantil de Goiânia	Abreu	2022	Tese	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Homens pedagogos: uma análise do trabalho docente na educação infantil da rede municipal de Goiânia (2018- 2022)	Andrade	2022	Dissertação	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Gênero e educação: o que pensam os professores homens sobre a sua inserção e atuação em instituições de educação infantil	Duarte	2023	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
Homens na educação infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro	Silva	2023	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Quem são os professores da educação infantil? Significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero	Bativa	2024	Dissertação	Universidade de Taubate (UNITAU)
Professores homens na educação de crianças de 3 e 4 anos: narrativas infantis	Bard	2025	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Após a leitura dos 15 trabalhos na íntegra, constituímos as análises a seguir.

Coutinho (2019), em sua dissertação intitulada “O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA”, tem por objetivo analisar como o docente masculino de educação infantil se percebe e é percebido no espaço escolar no contexto da Amazônia paraense. A pesquisa foi qualitativa e teve como instrumento a técnica da entrevista semiestruturada. A investigação considerou que, entre as crianças, não é o sexo do professor que define sua capacidade de desenvolvimento, em relação às atividades pedagógicas, mas são as experiências que tornam as aprendizagens significativas. A comunidade não tem muita aceitação com os docentes, diferente das crianças que não levam consigo ainda as marcas históricas que são construídas socialmente.

Oliveira (2019), em sua dissertação intitulada “Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano”, teve por objetivo analisar as vozes e as marcas da docência masculina na educação infantil. A pesquisa foi qualitativa e utilizou como instrumento entrevistas semiestruturadas. A pesquisa considerou que boa parte dos professores reproduzem os estereótipos da sociedade de que eles não são os mais aptos para a função, bem como existem muitas falas de preconceito com a atuação da figura masculina. Desta forma, os professores entrevistados buscam evitar algumas atitudes pedagógicas por medo da comunidade escolar.

Bonifácio (2019), em sua dissertação intitulada “A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos”, teve por objetivo apontar achados, potencialidades e fragilidades da profissionalização do docente masculino na educação infantil. A pesquisa foi teórica e se desenvolveu a partir de um levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Considerou, a partir desse levantamento, que o professor homem que ensina crianças pequenas é sofre diversas formas de preconceito, bem como considerou que existe um número reduzido de investigações sobre a docência masculina na educação infantil.

Maciel (2020), em sua dissertação intitulada “Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto – SP”, teve por objetivo caracterizar a docência masculina em um município do Noroeste Paulista. A pesquisa foi qualitativa e contou com pesquisa de campo e entrevistas com professores. A pesquisa considerou de forma de direta que os professores homens possuem práticas pedagógicas que são bem avaliadas pela comunidade, e essas ações contribuem de forma efetiva para que o sexo não seja um fator determinante no exercício da função.

Ramos (2020), com sua dissertação intitulada “Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil”, teve por objetivo o estudo sobre a presença e o trabalho do homem na educação infantil. A pesquisa foi qualitativa, utilizando questionários e entrevistas. Os resultados evidenciaram reflexões que permeiam os estereótipos, discriminação, medo e desvalorização social e julgamentos. Também se destacam outras reflexões que subsidiaram as ideias de trabalho, estranhamento, medo, preconceito e não se encontrar.

Favaro (2020), em sua dissertação intitulada “Professores homens: suas trajetórias na educação infantil”, teve por objetivo analisar, na ótica dos professores do sexo masculino atuantes na educação infantil, as suas trajetórias, expectativas e desafios diante

da profissão. A pesquisa foi qualitativa com o uso de entrevistas com roteiro semiestruturado. O estudo considerou que os professores homens de educação infantil têm pouco espaço de atuação e que a sociedade deve superar o estranhamento do trabalho pedagógico exercido por homens, de forma a possibilitar a desconstrução da ideia de que a educação infantil é um espaço feminino.

Silva (2020), em sua dissertação intitulada “Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região agreste de Pernambuco”, teve por objetivo desvelar as principais contrariedades que se encontram circunscritas nesses arranjos, sobretudo, no que se refere às repercussões geradas em torno dos professores homens cisgêneros. A pesquisa foi qualitativa e usou o instrumento de estudo de caso alargado e entrevista não estruturada. O resultado alcançado foi a constatação de que os professores do sexo masculino encontram, em sua atuação, um conjunto estranhamentos, estigmatizações e estereotipações. Porém esse espaço tem se tornado um lugar de práticas bem-sucedidas e que são reconhecidas pela comunidade.

Silva Junior (2021), em sua tese de doutorado intitulada “A docência masculina na educação infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores”, teve por objetivo compreender as representações sociais de atores educacionais sobre o ser docente masculino no segmento infantil em Manaus/Amazonas. A pesquisa é qualitativa e utilizou a pesquisa de campo, questionário e entrevistas. A pesquisa trouxe diversas considerações sobre o posicionamento das famílias e professores, afirmando esses sujeitos que o professor do sexo masculino é despreparado e inapto para o trabalho com crianças pequenas. Para eles, a figura materna é a ideal para o trabalho docente, enquanto a figura paterna é questionada quanto às competências socialmente construídas sobre o homem. Os entrevistados sustentaram a suspeita de pedofilia ou abuso sexual por parte do docente quando exercer o cuidar. Tais ações não poderiam ser cometidas pela mulher, pois eles a vislumbravam como ser ideal. O autor considera ser importante a presença de mais pesquisas para que o assunto seja mais bem trabalhado.

Bahls (2021), em sua dissertação de mestrado intitulada “Gênero e docência na educação infantil: a produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores”, teve por objetivo apresentar um conjunto de reflexões, para pensar de que forma a docência masculina na educação infantil é percebida e veiculada, por meio dos discursos jurídicos e midiáticos, em tempos ultraconservadores. A pesquisa é qualitativa e de ordem bibliográfica e documental. A pesquisa considera que

os discursos jurídicos e midiáticos sustentam a concepção conservadora de binarismo de gênero, também, conservam um ideal para a figura docente. Os discursos observados na pesquisa reproduzem crenças, valores e estereótipos, presentes na sociedade, que, para o autor, é preciso muito tensionamento e debate na academia.

Abreu (2022), em sua tese de doutorado intitulada “Educação e divisão sexual do trabalho: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos centros de educação infantil de Goiânia”, e teve por objetivo compreender aspectos da divisão sexual do trabalho concernente à educação e ao cuidado de crianças, de modo a analisar os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens nos Centros de Educação Infantil em Goiânia. Com uma abordagem qualitativa e uso de questionários e entrevista semiestruturada a pesquisadora se propôs a entender a docência masculina na localidade. Para tal conseguiu verificar que é muito importante a figura masculina, bem como é necessário que se desmistifique as problemáticas voltadas as questões de gênero visando romper com essa ideia que divide as ações do trabalho.

Andrade (2022) com sua dissertação intitulada “Homens pedagogos: uma análise do trabalho docente na educação infantil da rede municipal de Goiânia (2018- 2022)”, com objetivo de analisar e refletir os processos que permeiam as práticas pedagógicas do trabalho docente com crianças, bem como as novas configurações de gênero do trabalho docente e as diferenças dos papéis entre pedagogos homens e mulheres dentro das instituições escolares. De abordagem qualitativa, com enfoque histórico na qual foi feita entrevista com 12 professores homens, os resultados apontaram para a importância da presença de homens na educação infantil, bem como compreender a dimensão que envolve esse trabalho do docente masculino.

Duarte (2023), com a dissertação intitulada “Gênero e educação: o que pensam os professores homens sobre a sua inserção e atuação em instituições de educação infantil”, teve por objetivo identificar como se dá o processo de inserção do professor homem na educação infantil para compreender as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores homens para a sua inserção nas instituições de educação infantil e em seu processo docente cotidiano. Para tanto, o autor empregou abordagem qualitativa com análise interpretativa. Entrevistou quatro docentes masculinos com roteiro semiestruturado e identificou a relevância do trabalho e da presença masculina para a constituição do sujeito de maneira que as crianças passem a entender que a educação infantil não é apenas um espaço de mulheres.

Silva (2023), com a dissertação intitulada “Homens na educação infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro”, teve por objetivo identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho de homens atuantes como professores regentes na educação infantil em um município situado na região do Triângulo Mineiro. De abordagem qualitativa, contando com entrevista com roteiro semiestruturado com três professores homens que atuam na educação infantil, a pesquisa identificou que os docentes masculinos sofreram situações constrangedoras em sua constituição como docentes. Também ficou evidente a perspectiva dos docentes masculinos que outros professores poderão ingressar para atuarem nesta etapa.

Bativa (2024), em sua dissertação intitulada “Quem são os professores da educação infantil? Significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero”, cujo objetivo era analisar as significações de professores homens acerca do machismo estrutural presente no processo de constituição de uma educação para a infância, bem como compreender a priorização desse trabalho direcionada ao gênero feminino, realiza uma pesquisa qualitativa, aplicada e engajada na qual fez o uso de entrevistas com docentes masculinos e aplicou os núcleos de significação. A pesquisa considerou que as relações de gênero, a partir da divisão sexual do trabalho, medeiam as relações estabelecidas nas escolas para a infância, tornando desafiador o ingresso e a permanência de profissionais do gênero masculino na educação infantil.

Bard (2025), em seu texto “Professores homens na educação de crianças de 3 e 4 anos: narrativas infantis”, cujo objetivo é compreender a percepção das crianças sobre a presença do professor homem na educação infantil, realiza uma pesquisa de natureza qualitativa, valendo-se da narrativa infantil como instrumento de trabalho. A pesquisa considerou que a visão das crianças acerca da relação entre gênero, profissão e papéis sociais é construída pela compreensão da cultura escolar, bem como da influência dos adultos (na escola e na família). Isso reforça a emergência do olhar atento e respeitoso para com a infância, entendendo as crianças como sujeitos históricos que podem contribuir para se repensar os modelos educativos, os currículos e as formas de organização das escolas da infância.

Os estudos dos últimos anos preocupam-se em entender a docência masculina do ponto de vista da comunidade escolar, dos gestores e dos próprios docentes masculinos. Uma (7,7%) das pesquisas encontradas era puramente de caráter bibliográfico; já 92,30% dos trabalhos eram de cunho qualitativo que contavam com entrevistas com pais, gestores

e professores. Com relação ao tipo de trabalhos selecionados encontrou-se um percentual de:

Quadro 2 - Porcentagem de dissertações e teses

Porcentagem de Dissertação	Porcentagem de Tese
86,7%	13,3%

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Isso demonstra que os Programas de Pós-Graduação têm se preocupado em entender a temática e contribuir por meio de pesquisas com o debate sobre a presença masculina na educação infantil. Quatro dos trabalhos são realizados em programas de Pós-Graduação da região Centro-Oeste. Oito em programas da região Sudeste e um trabalho em cada uma das três regiões Norte, Nordeste e Sul.

Outra análise que ficou expressiva nos estudos é que os trabalhos enxergam lacunas e apontam em suas conclusões possíveis hipóteses para que outras investidas possam ser realizadas. A grande preocupação dos últimos anos está em compreender como a comunidade escolar entende a dinâmica da presença masculina.

Por fim, verificou-se por meio desta análise das teses e dissertações que apenas um trabalho abordou a perspectiva da criança com relação à docência masculina, demonstrado por Duarte (2023), apontando a escassez de trabalhos voltados à temática que busca compreender essa perspectiva. Tais aspectos podem estar atrelados a fatores que aludem que a criança é um ser que não costuma ter suas falas levadas em consideração, justamente por ser um ser em formação (Bard, 2025).

Entender os processos históricos do reconhecimento da criança implica em assentir a criança como sujeito atuante, com suas próprias vivências, expectativas e saberes, contribuindo para construção de práticas educativas e sociais que respeitem o posicionamento, a individualidade e autonomia das crianças. Nesse contexto, é fundamental destacar que a Sociologia da Infância não apenas busca compreender a experiência da infância, mas também questiona as estruturas sociais que moldam essa experiência (Bard, 2025, p. 60).

Destaca-se com base em Benjamin (1994) que a experiência da criança é tida como distinta já que ela é considerada um ser em formação e sem compreensão plena dos aspectos complexos relacionados à vida. No entanto, essa experiência não pode ser considerada menos importante, uma vez que é por meio dela que a criança inicia a construção do seu conhecimento e do seu entendimento a respeito do mundo.

Corsaro (2011) salienta que o conceito de “cultura infantil” está relacionado com as interações entre crianças e a maneira como elas se constituem em um espaço próprio de produção de significados, de maneira que elas negociam e constroem diferentes identidades. Esse processo revela que as relações sociais das crianças com os seus pares são essenciais para sua formação enquanto sujeitos.

Entende-se que a abordagem interpretativa voltada à cultura de pares infantis, que é apresentada por Corsaro (2011), pauta-se na compreensão da importância das perspectivas dos sujeitos na construção da cultura. Outro argumento do autor é que as crianças são plenamente potentes para interpretar e dar significado às interações e práticas culturais apropriados em seus grupos. O autor propõe uma abordagem que busca dar valor à visão das crianças, buscando compreender a forma como elas constroem e negociam os sentidos.

Silva (2023) dialoga com esses aspectos de Bard (2025) ao relacionar a docência com a perspectiva infantil, salientando que a docência com crianças pequenas está ligada a questões da maternidade e por tal feito a presença masculina é discriminada no ambiente escolar inclusive por parte de alguns alunos que estranham a presença masculina, justamente por reproduzirem os efeitos da sua interação com o mundo adulto apropriando-se da ideia socialmente disseminada de que a educação infantil sempre foi um espaço feminino.

[...] a família e as rotinas familiares desempenham um papel fundamental na introdução das crianças à cultura de pares. Quando o ambiente familiar proporciona uma base segura e acolhedora para as crianças, elas se sentem amadas, valorizadas e apoiadas, o que contribui para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para a interação com os pares (Bard, 2025, p. 72).

Com base em Duarte (2023), entende-se que a família é o primeiro ambiente que a criança tem o contato sendo ela um meio de reproduzir socialmente as apropriações feitas nesse ambiente. Para Bard (2025), a criança é um ser potente e que é capaz de se apropriar das relações sociais e realizar de acordo com o que é conveniente socialmente.

Entende-se que na instituição de ensino as diversas narrativas podem se cruzar e as experiências que são traçadas de forma coletiva são capazes de marcar a biografia de cada sujeito. A escola vem a ser um espaço de aprendizado que os sujeitos se relacionam com a amizade, mas também deve ser compreendido como um ambiente de conflito, pois a forma como crianças são cuidadas podem reforçar ou desafiar os diferentes estereótipos de gênero. A instituição de ensino é local em que as crianças se apropriam dos conteúdos

escolares, mas também compreendem e internalizam as normas sociais e culturais que serão capazes de influenciar na sua constituição social enquanto sujeito que se relaciona.

Tendo por base os estudos destacados acima, entende-se a educação infantil como uma etapa fundamental que visa criar estratégias docentes que por vezes emprega o sexo como critério de organizar do cotidiano desta etapa, refletindo uma intenção social que reflete na distribuição das mais diferentes atividades, cronogramas e ambientes de aprendizagem. Na distribuição de filas por gênero/sexo de meninos e meninas, até na forma como as crianças são postas nas mesas passando pela divisão dos brinquedos, é possível ver os reforços dos comportamentos estereotipados voltados à criação de um ambiente de rivalidade e disputa entre os meninos e as meninas, o contrário da criação de espaços que visem ser integradores e colaborativos.

Verifica-se nos trabalhos diferentes concepções de gênero no que se referem à forma como os sujeitos e as sociedades entendem e representam os papéis sociais de masculino e feminino. Essas noções permeiam as normas, comportamentos e os papéis que cada gênero assume, que são consolidados ao longo do tempo. Elas permitem que os sujeitos se identifiquem e possam classificar, por meio das influências da maneira como os sujeitos se veem a si mesmos e aos outros, além dos diferentes objetos e espaços que estão ao seu redor

Sendo assim, pela escassez de trabalhos que se voltem a compreender a dinâmica da presença masculina sob o viés infantil, justifica-se a realização desta pesquisa e traz indícios da importância de compreender o que pensa a criança, pois é ela quem lida diretamente com o docente masculino em sala de aula.

3 GÊNERO, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar

Daniil Elkonin

Nesta seção, temos o objetivo de dissertar sobre a identidade de gênero, a subjetividade e formação do sujeito para a vida em sociedade. Abordaremos essas temáticas tendo por base a Teoria Histórico-Cultural que sustenta a proposta desta tese.

Tendo em vista que a Teoria Histórico-Cultural ainda não aprofundou o debate de gênero, optamos por realizar um esforço utilizando teóricos que se aproximam da realidade da THC. A perspectiva de gênero adotada neste trabalho entende essa categoria como parte do processo de constituição do sujeito e independente das diferenças sexuais existentes, a identidade de gênero constitui-se já na descoberta do sexo e por meio de imposição familiar que por sua vez segue os padrões sociais.

A docência é vista, socialmente, como uma profissão feminina, pois conforme será possível observar a presença masculina era marca da profissão e com o tempo a mesma se afastou por questões voltadas ao desprestígio social que a profissão sofreu, o que fez com que as mulheres, que naquele momento estavam acessando o mercado de trabalho, pudessem ter a chance de se inserir em uma profissão considerada socialmente como uma extensão de sua função no lar.

Também será trabalhado o processo de constituição docente, pelo qual professores homens ou mulheres passam independente do gênero. Nesta seção, será trabalhada a maneira pela qual é feita a apropriação das profissões assim como a inclinação de gênero apresentada pela família contribui para que a criança possa fazer a escolha de sua profissão.

3.1 A Teoria Histórico-Cultural e a constituição humana

A Teoria Histórico-Cultural está relacionada a três nomes que formavam a Troika de Pesquisa eram eles: Vigostki (1896-1934), Leontiev (1903- 1977) e Luria (1902-1977). Estes pesquisadores ofertaram contribuições relevantes em diversos campos como na Linguística, Psicologia, Pedagogia e Neurologia, pois nesse momento a psicologia

científica encontrava-se fortemente influenciada pela experiência (Vigotski; Luria; Leontiev, 2001). Medida em

A psicologia científica estava naquela época dividida em três pontos de vistas teóricos diferentes o primeiro deles é a linha introspecionista, de Wundt (1832-1928) que buscava realizar a descrição dos fenômenos da consciência por meio da análise dos elementos constituintes (Santos; Aquino, 2014).

Destacam-se a Gestaltista, baseada nas pesquisas de Wertheimer (1880-1943); Kofka (1871 1946); e Kohler (1887-1946), que não acreditava no pensamento do elementarismo introspecionista e tinha uma análise holística dos fenômenos psíquicos. Já a visão funcionalista que surge a partir das pesquisas de Dewey (1859-1952) e de Angell (1889-1949) também não acreditava no elementarismo introspecionista e propunha um tipo de análise das funções da atividade da mente (Santos; Aquino, 2014).

Por meio do manifesto de Watson (1913), elaborado na corrente funcionalista, lançava-se mão nos Estados Unidos da concepção behaviorista, que voltava nas raízes do elementarismo do tipo S-R (estímulo-resposta), descartando do campo qualquer análise científica dos fenômenos da consciência, bem como dos processos da consciência, enquanto fenômenos subjetivos, deixando de realizar pesquisas nos processos neurofisiológicos, objeto das pesquisas da teoria de Pavlov, na qual Watson tinha fundamento. Neste mesmo período, Freud (1856-1939) já construía seu conhecimento com base no movimento da psicanálise tanto na Europa como na América (Santos; Aquino, 2014).

Nesse tempo, a psicologia russa tinha a mesma situação da psicologia europeia a que estava ligada por traços culturais. No entanto, a psicologia russa apresentava características culturais específicas, principalmente, em razão do seu processo de consolidação histórica que sofreu forte influência da corrente socialista que marcou o fim do tempo do império Czarista. Segundo Valsiner (1988), mesmo a psicologia tendo sofrido influência de correntes evolucionistas que estavam sendo disseminadas na Rússia, ainda segundo ele, duas correntes tiveram grandes influências na psicologia russa a primeira deles é a corrente evolucionista, com pesquisadores como: Vagner (1849-1934) e Severtsov (1866- 1936) (Santos; Aquino, 2014).

A outra corrente era baseada na neurofisiologia, em que se destacam pesquisadores como Sechenov (1829-1905), iniciador da corrente reflexológica. A base teórica de Vigotski, Luria e Leontiev está nesta dupla tradição de maneira que essa linha de pensamento sobre o desenvolvimento seja ela a natural e a social-cultural; bem como

a concepção holística do desenvolvimento e a atribuição dos instrumentos na atividade humana; a concepção da existência de duas funções distintas as elementares e as superiores, assim como a ideia de interiorização das funções psíquicas, que se faz presente na dupla concepção das condutas, a voluntária e a involuntária; da mesma forma que a importância da ação humana na transformação do mundo real que é externo e interno na pessoa; destaca-se a função da linguagem que tem fundamento nas ideias de sistema de sinais proposto por Pavlov já que que eles acrescentam ao processo de estímulo e resposta a ação do outro (Vigotski; Luria; Leontiev, 2001).

É importante ressaltar que todas essas influências têm em comum a filosofia de Marx e Engels que gerou forte influência na consolidação do socialismo russo e nas ideias fundamentadas no campo das pesquisas em desenvolvimento naquele período (Vigotski; Luria; Leontiev, 2001).

Vigotski, Luria e Leontiev (2001) dizem que os princípios epistemológicos da THC estão na análise feita de forma ágil, que o que permitirá ver a especificidade da pessoa humana e o aporte para uma nova concepção sobre o psiquismo humano. Mesmo assim, Pino (2010) aponta a existência de três questões fundamentais que são: a) Método; b) Atividade; e c) Mediação semiótica; que são fundamentais para o desenvolvimento da teoria.

Um dos conceitos trabalhados nessa teoria é a ideia de signos que, segundo Bernardes (2010), são construções históricas elaboradas pela humanidade e têm como fim o processo de mediação da apropriação da realidade, podendo ao mesmo tempo criar condições para que aconteça a transformação da natureza. Sendo assim, os signos agem na transformação da ação interna e dos instrumentos que são utilizados nas atividades externa ao sujeito, uma vez que já agiu de forma interna por meio do processo de internalização e apropriação dos significados.

A relação existente entre significado socialmente atribuído a determinado signo e o sentido pessoal é dado pelos grupos sociais que se apropriam do significado socialmente convencionado. O significado pode ser entendido como

[...] o produto de sua atividade no mundo dos objetos. Nessa atividade, a que medeia à comunicação com outras pessoas, tem lugar o processo de apropriação (Aneignung) por parte delas, das riquezas espirituais acumuladas pelo gênero humano (Menschengattung) e plasmada na forma sensitiva objetual (Bernardes, 2010, p. 310).

Sabendo desses aspectos, é importante compreender que a consciência está relacionada com a THC, tendo em vista ser um produto das interações sociais que são estabelecidas por meio da vida social (Bernardes, 2010). Nesse viés, a aprendizagem é mediada pelas significações que são elaboradas pelo grupo social por meio de seu movimento histórico e das relações que vão se estabelecendo com o uso dos signos e da linguagem.

Por conseguinte, surgem conceitos como a atividade que se baseia na teoria das atividades formuladas inicialmente por Vigotski e que são desenvolvidas por Leontiev. Por meio dessa concepção, são rejeitados o reducionismo, o essencialismo idealista e o elementarismo materialista que ligam a consciência à atividade humana, mas a THC demonstra que as atividades humanas são meios de execução da mediação das relações estabelecidas entre os grupos e a natureza e distancia-se da atividade animal à medida que modifica a natureza e confere a ela uma nova realidade por meio da atividade criativa que dá novos significados aos estudos de Marx e Engels (Santos; Aquino, 2014).

Desta forma, o ser humano “age sobre a natureza externa e a modifica, modifica sua própria natureza e desenvolve as faculdades nela adormecidas” (Pino, 1990, p. 65). A THC utiliza a ideia de que o trabalho do ser humano faz com que ele próprio seja modificado à medida que modifica a natureza.

Molon (2015) destaca que a constituição da sociedade acontece por meio do processo de apropriação da linguagem pelo qual a apropriação da cultura acontece. O ser humano quando nasce emerge como um ser biologicamente humano, mas à medida que ele é inserido em seu grupo social torna-se um sujeito cultural adquirindo capacidade de aprender a ser e a fazer cultura.

A aprendizagem e a formação da identidade pessoal acontecem no processo de interação com o outro. A interação é mediada pela linguagem que exerce um papel importante na apropriação cultural e na simbolização feita pelo sujeito.

A problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem nos conduz à outra questão: a do mecanismo que possibilita a conversão dessas relações em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura. Esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela “palavra do outro” (Pino, 2000, p. 66).

O sujeito quando vem ao mundo tem dois nascimentos, o primeiro deles é o biológico, que é a criança nasce naturalmente. Sendo o bebê humano o mais frágil dentre os animais as demais espécies se desenvolvem mais rapidamente em especial com relação

à motricidade citam-se os macacos que potencializam sua motricidade melhor que os seres humanos. Os bebês macacos desenvolvem a motricidade nos primeiros instantes de sua vida diferente dos seres humanos que dependem dos outros para se desenvolver (Pino, 2005).

Neste sentido, por necessitar do outro o sujeito se insere dentro de um contexto em que o outro torna-se um elemento fundamental, de maneira que o biológico se funde com o cultural em uma relação complexa tornando um só elemento, pois conforme aponta Pino (2005, p. 31): “só por abstração é possível separá-las”. Ainda é importante apontar a concepção de função na Teoria Histórico-Cultural, que está relacionado à ideia de funcionalidade das ações humanas, ou seja, os seres possuem as funções elementares categorizadas, que possuem um núcleo comum que são as heranças genéticas do indivíduo e as funções superiores que são decorrentes do processo cultural do sujeito, já que a natureza se funde com a cultura e a cultura se mostra na natureza (Pino, 2005).

A cultura é, portanto, resultado das atividades humanas, não pode ser levada em consideração como algo natural. O sujeito, sendo capaz de transformar a natureza o faz por meio da linguagem que é a condição que medeia o processo e dá à humanidade a capacidade de criar significados. No primeiro momento da criança, a família já insere esse sujeito no meio cultural, no qual é apresentado aos signos sociais que para a criança não farão o menor sentido de início, como é o caso das cores azul para meninos e rosa para meninas, mas que à medida que essa criança se insere no contexto social tais aspectos vão sendo apropriado e ganhando significações (Pino, 2005; Eliot, 2015).

Do grupo que fazemos parte, não só herdamos a nossa condição genética, mas também, a nossa condição cultural, gradativamente produzida pelos homens, modificando a nossa condição natural. Isso só foi porque, enquanto seres humanos, temos a capacidade de simbolizar, de representar e, por esta qualidade, permitir a modificação do meio do qual fazemos parte, agindo sobre ele, o transformando e, ao transformá-lo, transformamos a nós mesmos (Martins, 2009, p. 34).

Nascemos e somos inseridos na cultura que é resultado nas consolidações humanas ao longo do tempo. As atividades que são desempenhadas pelos grupos sociais no âmbito profissional e pessoa não passam de fatores que foram consolidados ao longo do tempo, pelo qual o sujeito deu significado por meio da linguagem. Destaca-se o gênero como uma dessas categorias que são aprendidas socialmente, pela quais o sujeito vivencia e internaliza a vivência social.

A internalização desempenha um papel importante nesse processo, pois por meio dela acontece a apropriação da subjetividade e dos modos de ser. A internalização deve ser entendida como uma apropriação do processo externo, pelo qual o sujeito aprende a cultura por meio da linguagem e da interação com o outro que é mais experiente.

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo “lá fora” cultura, práticas sociais, material semiótico a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo apropriação poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro). Esse termo também implica a ação de um indivíduo sobre algo ao qual ele atribui propriedade particular (Smolka, 2000, p. 28).

A aprendizagem acontece por meio da mediação do outro, pois não nascemos humanos biologicamente, mas à medida que somos inseridos na cultura tornamo-nos sujeitos apropriados da cultura de nosso grupo social. A linguagem desempenha a função de comunicação entre o mais experiente e o menos experiente.

Smolka (1993) diz que a linguagem é social e que as atividades desempenhadas pelas pessoas estão diretamente relacionadas à sua função social, ou seja, para a THC, a linguagem é um atributo fundamental e que constitui a subjetividade e a identidade dos diferentes gêneros. “A contribuição do outro tem sido referida, na literatura da corrente Histórico-Cultural, como ação partilhada, ajuda, estabelecimento de ponte (*bridging*), criação de estrutura de suporte (*scaffolding*), transferência de responsabilidade ou controle etc.” (Goes, 1993, p. 1).

Segundo Pino (2010), as experiências diárias que consolidamos partem do social para o individual e voltarão para o social na implementação de nossas ações e na apropriação do que foi aprendido. Essa aprendizagem sempre será transmitida aos menos experientes como perpetuação da cultura. Vigotski (2008) aponta que a aprendizagem parte da relação mediada pela linguagem da pessoa mais experiente ou do adulto para a criança, na qual a criança transforma suas atividades por meio da internalização dando para a atividade uma nova significação, ou seja, ela faz um processo de ressignificação para aquela ação.

Com isso, a criança aprende os modos de ser de seus pais, apropriando-se de como ser menino e como ser menina, a enquadrar-se nos padrões sociais e a ter vergonha, já que se algo sair desse padrão esperado socialmente ela poderá sofrer com as punições de não ser bem aceita no grupo em que faz parte (Duarte, 2023). Essa aceitação perpassa

pelos diferentes níveis sociais dos quais é importante que se entendam as questões de gênero a serem debatidas neste trabalho mais à frente.

Magalhães (2014) aponta que as relações entre as pessoas não são diretas, mas que acontecem por meio da mediação e é repleto de conflitos e transformações realizados pelos signos atribuídos socialmente.

Os signos são fundamentais para que aconteça a constituição do sujeito, pois eles auxiliam na ação de criação do universo de significados que auxiliam na ressignificação e na materialização dessa constituição. Magalhães (2014) diz que o meio constituidor dos símbolos e significados, fazem com que se amplie o olhar seres humanos.

No caso de interações de tipos intersubjetivas, a linguagem ocupa papel fundamental, pois, constituída na cultura, torna possíveis “sistemas organizados de sinais” (para utilizar termo do próprio Vygotsky presente em seu manuscrito de 1929) capazes de promover, em níveis da intra/intersubjetividade, um desenvolvimento intelectual suficientemente capaz de possibilitar as funções psicológicas superiores (Magalhães, 2014, p. 244).

Pino (1993), ao destacar os signos, diz que as atividades do sujeito podem ser transformadas em práticas humanas à medida que passam pela ressignificação. Mesmo antes da aquisição da linguagem a criança já se apropria dos modos de ser o que ajuda ela no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois não é uma mera questão de semiótica, mas vai além como um processo de humanização.

Observa-se que as relações entre as pessoas acontecem para que a constituição e a apropriação da cultura possam se estabelecer. A constituição é um processo fundamental, histórico e social do qual Martins (2009) aponta como fundamental para a consolidação da constituição humana.

Smolka (2000) destaca que a apropriação e o domínio da cultura acontecem por meio da relação dialética que pode constituir o sujeito e será capaz de torná-lo humano e membro participante das ações sociais.

Vigotski (2005) ao analisar as especificidades relacionadas ao pensamento da criança e de sua expressão, evidencia que existem diferenças entre o modo de pensar e de se expressar entre o mais experiente e as crianças, especialmente em seus primeiros anos de vida, uma vez que esse processo ocorre de forma qualitativa, não se trata de uma versão incompleta, mas de uma concepção que não trata a criança como um adulto em miniatura.

[...] a criança desenvolve equivalentes funcionais dos conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que utiliza ao defrontar-se com estas tarefas diferem profundamente das que o adulto emprega pela sua

composição, pela sua estrutura e pelo seu modo de operação (Vigotski, 2005, p. 79-80).

Neste sentido, é por meio da descoberta que a criança faz, aproximadamente nos seus dois anos de idade, que todas as coisas passam a ter um marco significativo para ela. O pensamento ocorre na formação dos conceitos espontâneos, denominados de cotidianos. Esses conceitos são relacionados ao cotidiano e são formados por meio das interações sociais e das atividades práticas. No entanto, existem exceções que podem ocorrer a depender da maneira como essa criança é inserida no contexto cultural.

[...] o desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começa durante as fases mais precoces da infância, mas as funções intelectuais que, em determinadas combinações formam a base psicológica da formação do conceito amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade⁴ (Vigotski, 2005, p. 82).

O processo de formação dos conceitos ocorre em três momentos. O primeiro momento é o pensamento que pode ser definido como “sincrético”, já que seus elementos constituem uma bagagem desorganizada e amontoada que passa a ser reunida em qualquer espaço. Aquino (2015) define que o termo “monte” é empregado para designar o conceito formulado nessa fase.

O segundo momento acontece nos “pensamentos por complexos” que apresentam coerência e objetivo, mesmo que as ligações que acontecem entre os componentes de um complexo venham a ser “mais concretas e factuais do que abstratas e lógicas” (Vigotski, 2005, p. 86). Mesmo assim, existe dentro desse contexto um sub-estágio de grande importância para o desenvolvimento que é feito, pois é a ligação entre o pensamento por complexos e o estágios que pode ser definido como o “pseudoconceito”, que é semelhante ao conceito verdadeiro, no entanto, “na sua essência ainda é um complexo” (Vigotski, 2005, p. 86). A base está na concepção, mesmo que já apresente uma organização voltada à definição do critério estabelecido.

Destaca-se que o terceiro momento pode ser chamado de “pensamento por conceitos”. É quando o ser humano se torna capaz de realizar mentalmente e a seu modo ao mesmo tempo unifica e separa, isto é, realiza as combinações relacionadas à síntese assim como à análise, o que permite a produção dos conceitos (Vigotski, 2005, p. 104).

Contextualizando esse debate na educação infantil, observamos que as crianças que estão nessa etapa educacional e que iniciam a fala a realizam por meio da “organização de montes” ou por meio do pensamento por complexos. Vale destacar que

os pseudoconceitos ganham notório destaque no pensamento da criança em idade pré-escolar (Vigotski, 2005).

O sujeito dispõe dos significados que as palavras já têm na linguagem dos mais experientes, no entanto, há “a forma peculiar ao seu nível de desenvolvimento intelectual” (Vigotski, 2005, p. 93). A aprendizagem dos conceitos não acontece por simples transmissão ou pela insistência em reprisar as informações; por isso o adulto, ao falar com a criança, apresenta “o significado já acabado de uma palavra, em torno da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais funcionais e genéticas” que são próprias da sua forma de pensar (Vigotski, 2005, p. 93).

Neste sentido, a formação do pensamento e da fala na apropriação dos conceitos não ocorrem de forma mecânica, mas é um longo processo no qual os conceitos vão sendo transformados nas diferentes situações em que é empregado e, também, transforma quem o usa, possibilitando o alargamento das diferentes experiências que são vividas pela capacidade do pensamento (Aquino, 2015).

[...] o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso (Vigotski, 2005, p. 74).

De acordo com a teoria de Vigotski, o desenvolvimento humano tem em parte a dimensão histórico-cultural, já que as funções mentais superiores se dão desde o plano interpsicológico passando para o intrapsicológico, isto é, as funções acontecem primeiro na interação com os demais para que após passem a serem internalizadas pelo sujeito (Vigotski, 1989).

Não podemos deixar de considerar que a teoria é produto do trabalho humano, elaborada a partir do que já se conhece, e corresponde a uma visão parcial da realidade. Por isso, reconhecemos que a teoria é mediada pelos limites que a própria prática social coloca, inclusive ao considerarmos seu caráter histórico (Marques; Abreu, 2017, p. 357).

Dessa forma é que ocorre o desenvolvimento apresentado em dois níveis: “aquele em que o sujeito é capaz de operar sozinho e outro, no qual o sujeito é capaz de operar com o suporte de outro mais experiente” (Aquino, 2015, p. 41). Destaca-se que a distância entre os dois níveis conclamados pelo autor é chamado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois ocorre por meio da mediação dos outros e são ferramentas psicológicas corporificadas no outro, “no signo, na brincadeira e nas situações de ensino”

e como afirma Tunes (1995, p. 37), “o conceito de zona proximal de desenvolvimento localiza o ponto em que a cultura e indivíduo constituem-se mutuamente”.

Destaca-se que nos primeiros anos de vida, a brincadeira desempenha o papel fundamental, já que proporciona a “ação na esfera imaginativa, [...] a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas” (Vigotski, 1989, p. 117). A brincadeira, da criança é tida socialmente com a imaginação da regra ao mesmo tempo, que varia a forma como estas podem ser apresentadas ao longo do desenvolvimento da brincadeira.

[...] toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também [...] o contrário – [...] todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo da criança (Vigotski, 1989, p. 109).

Diante das pesquisas de Vigotski, é revelado que a brincadeira não se constitui como uma distração para criança, mas como uma atividade em que ela “a princípio pela imitação e posteriormente pela imaginação, transforma os objetos socialmente construídos e as formas de conduta em funções psicológicas intra-mentais” (Vasconcellos; Valsiner, 1995, p. 56-57). Consideramos o “brincar” um elemento de suma relevância para que o desenvolvimento da criança nos anos pré-escolares, “que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança em idade escolar” (Prestes, 2012, p. 185).

Desta maneira, a teoria histórico-cultural reflete sobre o pensamento, linguagem e brincadeira nos primeiros anos de vida do ser humano e trazem importantes contribuições para que sejam compreendidos a infância e da função da educação infantil no processo de constituição do ser. As ideias e os conceitos da teoria histórico-cultural dão fundamentos para que a concepção de educação infantil possa ser trabalhada nessa tese dando também todo o suporte necessário que vai ser empregados dentro dos documentos oficiais brasileiros a respeito da educação infantil.

3.2 Constituição da identidade de gênero

Diante das diversas perspectivas já adotadas sobre o conceito e a abordagem de gênero, Scott (1998) destaca que o gênero é um modo de organização social, sendo a

palavra usada para conceituar os papéis sociais de um determinado grupo dentro de um contexto histórico.

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (Scott, 1998, p. 15).

Louro (2014), também, entende gênero como a identidade que se vincula à ideia de algo que é aprendido nos espaços sociais e culturais e não relacionado com as características biológicas. Esse conceito está dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural que entende que o sujeito se apropria dos aspectos sociais por meio do outro mais experiente e em uma relação dialética ele vai aprendendo a se constituir.

Nós não nascemos mulheres, nós nos tornamos mulheres, o mesmo se pode dizer dos homens. Isso implica, portanto, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade em que vivemos (Louro; Felipe; Goellner, 2013, p. 20).

Para a teoria marxista representada nos estudos de Finco (2007), a constituição do sujeito e a atribuição da identidade de gênero são determinadas pelas relações que mantêm a ideia de que cada qual deve cumprir sua função social de acordo com suas características biológicas. Em sua comunidade patriarcal, o poder está relacionado ao sujeito que desde a sua infância aprende e transmite aos demais. Meninos e meninas aprendem de formas diferentes as suas formas de ser socialmente.

Para o menino, esse processo se dá [...] na atribuição de tarefas dinâmicas e extrovertidas e, principalmente, com a privação da afetividade, não lhe sendo permitido, por exemplo, expressar-se pelo choro. A masculinidade está calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso, elementos entendidos como os mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade (Finco, 2007, p. 105).

O processo de conservação dos sistemas de valores que vêm a ser originados por meio das estruturas sociais e históricas das sociedades de classes utilizam o modo diverso e a força de trabalho feminina como meio de produção do capital, empregado na condição das mulheres que estavam presentes por meio das contradições próprias das “formações sociais anteriores e contradições típicas do modo capitalista de produção” (Saffioti, 2013,

p. 108). Sendo assim, a masculinidade e a feminilidade são utilizadas pelo capital como formas de externalizar os interesses do lucro.

Saffioti (2015) nos ajuda a compreender que a ideia de feminilidade e masculinidade é um atributo social, sendo assim foi construído ao longo do tempo e da história, passando a ser compreendido como uma evidência e marca da sociedade patriarcal.

Entre homens e mulheres existem diferenças evidentes, no entanto, as concepções sobre gênero e as atribuições sociais são construções sociais, pois “desde a infância as crianças são separadas em dois polos, meninas e meninos” e esse dualismo ainda se apresenta “nos estudos voltados a essas temáticas” (Alves; Pastana; Marques, 2020 p.136).

Na sociedade, os debates de gênero se intensificaram por meio das ações sociais que se apresentam com diferenciações e uma delas é a utilização da brincadeira e dos brinquedos como forma de determinar as identidades de gênero (Saffiotti, 2015).

A brincadeira entra como um importante recurso de apropriação cultural, pois é nela que a criança irá imitar a mãe, o pai ou a sua figura de referência. As famílias gostam quando as crianças escolhem brinquedos relacionados a sua identidade de gênero, pois isso demonstra que a perpetuação desses aspectos continua naquele ciclo familiar.

As meninas têm maior liberdade. Assim como as meninas molecas são mais aceitáveis para a maioria dos pais do que os filhos efeminados, os pais não ficam chateados se veem a filha brincando com carrinhos de corrida ou jogando basquete. No entanto, é surpreendente como continuam promovendo estereótipos por suas reações ao brincar infantil, especialmente se pensarmos quantas coisas as crianças podem aprender em brincadeiras tradicionais masculinas e femininas (Eliot, 2013, p. 135).

Louro (2018) aponta que a sociedade precisa conhecer mais sobre as questões de gênero, pois é necessário haver um processo de desvinculação entre o sexo do sujeito e as atribuições sociais dadas a ele. Diferentes sociedades dão significados diferentes às funções sociais e as formas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade. Pino (2005) argumenta que as práticas vivenciadas em sociedade constituem os sujeitos que as apropriam e a elas dão os seus significados, já que o outro passa a ser uma referência social.

A polarização e a sexualidade marcam a constituição da identidade de gênero, pois ao desempenhar as tarefas desenvolvem-se as características de determinado gênero

podendo essa atividade ser valorizada ou desvalorizada. No entanto, quando a imposição acontece, a pessoa perceberá que existem ações que são aceitas e outras que não.

Sendo assim, quando empregarmos neste trabalho o termo gênero, não nos referimos às questões de sexualidade, mas à identidade social do sujeito e às atribuições dadas pelas relações sociais.

3.3 Gênero no trabalho docente

Ramos (2020) atribui que a mulher passa a ganhar espaço na sociedade por meio da conquista de poder trabalhar fora, em especial quando muitos homens tiveram que ir para guerra, mesmo que sua remuneração estivesse associada ao apoio das contas familiares, as mulheres conseguiram grandes conquistas no final do século XX por meio de diversas iniciativas e movimentos.

Cyrino (2011) diz que as mulheres não costumam acessar postos vantajosos, mesmo que na educação infantil elas sejam 97% do corpo docente nacional, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2023, essa profissão sofreu com a desvalorização, que segundo Louro (2012) está ligada a questões da saída do homem e ao ingresso da mulher, isso nas séries iniciais do ensino fundamental.

A organização familiar tradicional sustentava-se na figura do homem, ‘chefe de família’ e da mulher ‘dona da casa’ em uma realidade em que a divisão sexual do trabalho entre os casais era bem delimitada. A entrada massiva das mulheres para o mercado de trabalho alterou de maneira importante as configurações familiares, embora os estudos de gênero mostrem uma persistência de certo tradicionalismo nas relações de gênero no que se refere a divisão do trabalho entre os sexos (Cyrino, 2011, p. 131).

Os processos históricos apontam que a identidade de gênero são aspectos humanos consolidados ao longo do tempo. Por meio do patriarcado, a representatividade da identidade de gênero envolve questões relacionadas ao trabalho, pois a mulher é dada funções relacionadas ao cuidado e ao homem é atribuída a função de ser aquele que provê financeiramente o lar (Saffioti, 2013). Mesmo que as mulheres ganhassem funções de líder, as atribuições dadas a ela ainda se voltariam ao cuidado e à maternidade, como se fosse uma obrigatoriedade.

A política é atualizada como espaço masculino. A história do espaço público e das instituições políticas modernas é a história da acomodação do ideal de universalidade à exclusão e à marginalização das mulheres e de outros grupos

sociais subalternizados. Vem sendo contada por intelectuais feministas de um modo que explicita as conexões e as tensões entre patriarcado e capitalismo, desvenda o caráter patriarcal do pensamento e das instituições políticas modernas e as matrizes de dominação que são ao mesmo tempo patriarcais, racistas e colonialistas (Biroli, 2018, p. 172).

Ramos (2020) afirma que muitos temas devem ser refletidos, já que o trabalho de homens e de mulheres ainda não se equiparou. Mesmo diante de diversas políticas que buscassem equalizar a situação, diversas mulheres são vítimas de baixos salários só pelo fato de serem mulheres.

Apple (2013), ao fazer um estudo sobre o processo de constituição e as diferenças de gênero no magistério estadunidense, aponta que a constituição da profissão como feminina acontece diante do afastamento dos homens nas séries iniciais. Por ser uma profissão de dominação, a figura masculina perpetuou-se durante anos, tanto que o ensino era restrito a meninos. Por meio da perda de *status* social da profissão a remuneração cai de forma drástica e muitos homens, pelo fato de terem que sustentar seu lar saem em busca de profissões mais rentáveis.

De uma forma geral, parece haver uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Frequentemente a remuneração cai, e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisa ser controlada externamente. A isso se acresce o fato de que aquelas ocupações que vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente era vista como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada, ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego” (Apple, 2013, p 16).

O processo de desmasculinização do magistério dos anos iniciais ocorre com o desprestígio social associado à profissão da docência que fez com que a mulher, gênero oposto, assumisse a função, uma vez que o magistério dos anos iniciais passa a ser concebido como uma extensão da função materna de cuidado e da educação familiar e sendo uma profissão voltada a esses aspectos não merece ser bem remunerada, pois a pessoa que desempenha essa função o faz por “amor”, “zelo”, “afeto” e “prazer”. A mulher que já era desvalorizada socialmente e que não necessitava de muita qualificação, pois “naturalmente” já estaria apta para a função, passa a ocupar esses postos de trabalho.

[...] o magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o abandonaram. Para muitos homens, o custo de oportunidade era muito alto para permanecerem no magistério. Muitos professores ensinavam em tempo parcial, por exemplo, entre as colheitas ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Mas com o crescimento da classe média nos Estados Unidos, com a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século passado, e com os maiores requisitos de credenciais

e certificados que passaram a ser exigidos para o magistério nessa época, os homens começaram e quase sempre conseguiram procurar trabalho em outro lugar (Apple, 2013, p. 18).

Observa-se no contexto histórico que as mulheres ao ocuparem o lugar que antes era exercido pelo homem que, ao longo do tempo, pois haveria uma certa ligação entre a postura masculina e a figura de dominação. Para Apple (2013), a percepção de que a profissão já não era mais vantajosa acontece como uma premissa para a busca de novas oportunidades que fossem mais lucrativas.

[...] é claro que às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação reforçam a segregação sexual. Como a atividade docente, por exemplo, tem componentes de cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher e como nós associamos cuidar de crianças e servir com menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, nós revivemos, assim, as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho (Apple, 2013, p. 18).

A inserção do feminino nas séries iniciais encontra-se como um processo permeado de percalços, pois para ela se inserir no mercado de trabalho teve que aceitar profissões com menor prestígio social como a enfermagem e o magistério que culturalmente foram sendo associados a profissões que eram extensão do lar, podendo a mulher exercê-las não para o sustento do lar, mas como forma de apoiar e complementar a renda das famílias.

O magistério tornou-se símbolo de ascensão social para muitas mulheres e, à medida que se expandiu o ensino elementar, aumentou também o número de mulheres aí empregadas. As mulheres tinham vontade de ensinar por salários menores que os necessários para os homens (Apple, 2013, p. 17).

Apple (2013) destaca que no processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho foi como uma espécie de superação, pois muitas delas eram submetidas a seus maridos que deveriam autorizar se podiam ou não trabalhar e como o trabalho feminino foi apropriado como uma extensão do materno seria mais fácil de ser aceito socialmente.

Como a mulher sempre foi exposta a situações que não são tão confortáveis, no mercado de trabalho não seria diferente. Duarte (2023) recorda que a gravidez foi vista como uma forma de controle, pois as mulheres que estivessem nessa situação não poderiam trabalhar e ter a estabilidade trabalhista. Direitos esses que vieram posteriormente por meio de muitas lutas dos movimentos feministas.

Aspectos como docilidade, compreensão, facilidade no cuidado e na educação acabaram sendo vistos como atributos naturais, isto é, que nascem com a mulher e que seriam fundamentais para que ela pudesse exercer a docência nos seus diferentes níveis.

Hoje, o homem que quer se inserir na educação infantil enfrenta diversas críticas, pois apropriou-se socialmente que é uma profissão feminina. Apple (2013) pondera que o masculino pode ser visto como um instrumento de subversão, já que a figura masculina poderá representar para as crianças a ideia de que os homens também poderiam desempenhar funções de cuidado e educação.

3.4 A influência do brincar na constituição social de gênero

Observou-se no decorrer desse texto que as diferenças existem e são fundamentais em uma sociedade democrática. A indicação das diferenças de gênero são fatores importantes para a apropriação das significações e do estabelecimento das relações de trabalho. O significado vem das relações estabelecidas ao longo do tempo e que as caracterizaram por meio da linguagem humana.

O sujeito é para a teoria adotada um produto da sociedade cuja cultura é apropriada por meio das interações sociais. O sujeito passa a ser humanizado a medida que se apropria dos conhecimentos históricos, culturais e sociais. As características de gênero e as relações de trabalho na sociedade são apropriadas pelos sujeitos por meio dos valores que estão presentes na sociedade (Urt; Vital, 2018).

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

A brincadeira é uma forma por que as crianças se apropriam, isto é, por meio das ações do brincar elas potencializam suas características e apropriam-se das funções de cada papel social que será exercido (Teixeira; Barca, 2019). As ações que são desenvolvidas no meio social são internalizadas, e a medida que a criança brinca vai atribuindo significações (Urt; Vital, 2018).

A constituição da docência parte da apropriação da função da brincadeira. Em geral as meninas tendem a brincar mais de serem professores, pois elas têm maior contato

com a figura feminina enquanto docente. Os meninos buscam brincar mais de brincadeiras que se voltem a força, estratégia e agilidade como futebol, na qual a figura masculina é algo marcante.

Entende-se que o professor se constitui como um ser social, que se apropria de representações de seus antigos professores. O modo de ser docente se baseia nas experiências que foram apropriadas ao decorrer da vida, se replicando e se fazendo presente no cotidiano do professor (Vigotski, 2012).

A constituição perpassa as relações de trabalho, as trocas realizadas entre os colegas e em especial a criação de aspirações, fatores fundamentais da criação de sua individualidade como docente. Nisso, o professor constitui-se não como um ser sozinho, mas que interage com seus estudantes, organizando e administrando o processo educacional e as interações que acontecem (Urt; Vital, 2018).

3.5 Gênero e Brincadeira

As crianças manifestam-se na educação infantil, de diferentes formas. Finco (2007) ao fazer uma análise desse processo considera que meninas e meninos são induzidos pela figura do docente a brincarem de acordo com sua identidade de gênero. As regras e os valores são aprendidos na brincadeira e reproduzidos na vida em sociedade.

Por meio da interação entre as diferentes crianças de diversos gêneros, é perceptível que a criança não nasce com os estereótipos sociais, ela aprende e apropria-se dos preconceitos e das discriminações que permeiam a sociedade.

Louro (2014) destaca que a descoberta do sexo das crianças inaugura na vida da família uma forma de construir para o sujeito o que ele será no decorrer da sua vida. A escolha da cor do quarto da criança já diz como a família entende a ideia de gênero. Roupas infantis são permeadas de estereótipos, pois é atribuído que para o menino deve-se utilizar azul e a menina rosa. Abrindo brecha para a dicotomia entre as identidades de gênero.

As pessoas se constituem por meio da interação com o outro e com base na teoria estudada, a constituição do docente acontece nas relações, vivências e concepções que esse sujeito vai adquirindo ao longo do tempo. Essas questões são vividas pelas crianças desde pequenos em que a apropriação dos significados e as relações com a identidade de gênero se estabelece à medida que o sujeito se apropria.

Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam através dos outros. Mediados por nossos parceiros sociais, próximos e distantes, conhecidos e ignorados, integramo-nos progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a nos reconhecer como “pessoas” (Fontana, 2000, p. 222).

A formação do professor perpassa não só a universidade, mas também as diversas dimensões como a linguagem que se diferencia à medida que são desenvolvidas as capacidades e se consolida a identidade, constituindo-se por meio da cultura que o sujeito apropria aspectos da história e da sociedade (Silva; Freitas, 2016).

A pessoa potencializa a sua ação em sociedade quando se apropria da cultura humana. Na THC, a ação é uma atividade de aprendizagem, fundamentada no trabalho do professor e na interação com o aluno e se assim não for não se caracteriza como um processo educacional, mas como uma mera transmissão de conhecimentos.

O professor, nesse processo, tem uma grande contribuição no desenvolvimento [...]. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural [...], o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou neoformações) [...], decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento [...] (Facci, 2004, p. 230).

A escola tem um papel importante nesse processo, pois é ela quem medeia a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. A função da aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, já que o impulsiona desenvolvimento o que inverte a concepção natural de outras teorias e permite uma nova visão sobre a formação de docentes (Duarte, 2023).

O docente estabelece relações com o processo educacional e cria olhares sobre a sua função no desenvolvimento das constituições humanas por meio da educação que transforma as possibilidades a respeito do desenvolvimento humano, podendo afetar a constituição do docente.

O professor constitui-se por meio do fazer docente, nas aprendizagens e nas ações que ele enfrenta ao longo do processo pelo qual é criado o crivo de gestão, dos demais professores, crianças e das famílias que necessitam passar para poderem ser aceitos (Gonçalves; Penha, 2015; Pena, 2016; Ramos, 2011; Souza, 2018).

A educação infantil é uma etapa feminilizada pela qual os professores homens que se identificam e querem se inserir encontram dificuldades. Braga, Bezerra e Gonçalves

(2017) atestam que existem diversas situações que os professores encontram, para que a recepção seja feita da melhor forma, no entanto, isso não exclui o processo probatório que o docente homem deve passar para ser aceito como educador.

Aguiar Junior (2017) diz que o professor homem além de ser testado por todos ainda deve mostrar as competências necessárias para ser um professor nessa etapa. Ramos (2011) chama esse processo probatório de 2 crivo, do qual o homem deve provar ter segurança de sua “orientação sexual, temperamento, conduta social, competência profissional, formação e experiência” (Duarte, 2023, p.49). As razões por que os professores homens são questionados pela comunidade escolar nos levaram a escolher essa profissão. Esses questionamentos tencionam o processo constitutivo do professor e faz com que ele se questione a todo instante por meio do qual ele escolhe a profissão adequada para atuar (Carvalho, 2015; Ramos, 2011).

Faria (2018) reflete sobre a docência masculina, destacando que muitos professores de educação infantil não optaram inicialmente em escolher esse campo de atuação após finalizarem o curso de pedagogia. Monteiro (2014) diz que os profissionais da educação homens se veem frustrados, pois eles têm acesso a informações de que a comunidade não recepcionou sua presença de forma positiva, realizando abaixo-assinado e manifestação para que ele não atuasse como docente.

Ramos (2020) e Duarte (2023) apontam que a grande dificuldade do professor homem em se inserir nesse cenário feminilizado está na ideia de que a profissão foi se constituindo, ao longo dos anos, por meio de diversas marcas históricas e pelas relações estereotipadas de gênero, sendo a mulher vista socialmente, como inferior e devendo se ocupar de atividades voltadas ao cuidado e zelo na qual caberia o provimento do lar, mas ao mesmo tempo eles contribuem com a quebra de preconceitos que rompem com a divisão sexual do trabalho.

Sendo assim, os homens docentes sofrem com grandes ações preconceituosas no momento de sua inserção como professor de educação infantil. Observa-se que a percepção do bom trabalho feito pelo educador irá acontecer após o crivo avaliativo o que não acontece para a mulher, pois ela já tem dons considerados inatos. Sendo assim, a subjetividade humana é construída e desconstruída ao longo do tempo de forma relacional.

Esse processo faz com seja desconstruída a ideia de que a mulher é mais apta ao cuidado, pois a ação docente independe do professor ser feminino ou masculino, mas depende de formação humana e profissional para que as relações de cuidado e educação possam ser estabelecidas.

Na próxima seção será possível fazer um debate sobre a infância, a educação infantil e a brincadeira enquanto meio constituidor da identidade de gênero da criança. A educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, por meio dos professores auxilia na perpetuação de alguns paradigmas de gênero que são apropriados pelas crianças e transmitidos pelos profissionais da educação.

4 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros

Vigotski

Nesta seção, temos por objetivo explorar a criação da infância, a brincadeira e a educação infantil enquanto meios de constituição da criança, pois conforme evidenciaremos nesta etapa a criança passa a se apropriar do mundo e começa a criar sua própria identidade, já projetando aquilo que gostaria de “ser quando crescer”.

O magistério é uma profissão socialmente escolhida por meninas (Finco, 2007), pois é mais aceito na sociedade que elas se apropriem de espaços em que elas mais veem a presença de figuras semelhantes a elas como é o caso dos serviços voltados ao lar e em funções voltadas ao cuidado e à educação.

Nesta seção, abordaremos como a brincadeira exerce uma função importante, pois é por meio das relações da brincadeira que as crianças se apropriam dos processos sociais como é o caso dos papéis desenvolvidos por homens e mulheres.

4.1 A infância

A educação é um processo pelo qual todo ser humano passa para se humanizar. Segundo Mello (2006), este processo determina a transformação de aprendizagem para desenvolvimento de maneira que o sujeito vai se apropriando à medida do tempo dos modos de ser socialmente constituídos.

Observa-se que a infância é uma criação da humanidade que no decorrer do tempo, por meio de uma série de atividades que foram sendo desenvolvidas para que o cuidado fosse reservado apenas as crianças menores. Martins (2009) aponta que à medida que as crianças iam se desenvolvendo elas acabavam por apropriar-se dos modos de agir de seu grupo e iam vivendo como os adultos.

Ariès (1981) diz que a criança só foi tida como tal após o século XVII por meio do surgimento da ideia de infância, pois antes as crianças conviviam com os adultos como iguais. A criança era tida como um adulto em desenvolvimento.

As crianças passam a ser percebidas socialmente como parte da mão de obra, Furlanetto, Passeggi e Biassoli (2020) atestam que o alto número de filhos por família se dava para que não faltasse mão de obra. Famílias com números altos de filhos eram vistas com bons olhos, pois ajudavam no sustento do lar.

Com o passar do tempo, a infância passou a ser considerada como uma das fases de vida humana e, para tal, requeria que houvesse um processo educacional institucionalizado. A infância pode ser definida como um conjunto particularidades, como um conjunto geracional que é composto por seres que estão em constante aprendizagem. Elas passam a ser parte do corpo social que sustenta a vida dos seres humanos e a relação de cuidado entre os mais velhos e as crianças (Furlanetto: Passeggi; Biassoli, 2020).

A criança na atualidade vivencia uma infância de consumo, no qual sendo este filho da elite, do trabalhador pobre que mora em regiões mais pobres, se voltam a uma criação do consumo. Mesmo com realidades díspares que pertencem a aspectos históricos, econômicos e sociais relacionados a má distribuição das riquezas e a exploração do capital (Mello, 2018).

[...] as crianças não são donas de seu tempo em nossa sociedade: crianças das classes média alta e alta vivem vida de adulto com agenda cheia: aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc. As crianças da classe trabalhadora também vivem uma vida de adulto, mas, desta vez, no trabalho (Mello, 2018, p. 71).

Desta feita, por questões de sobrevivência ou pela preparação prematura que prepara o sujeito de forma competitiva para o mercado de trabalho, os adultos definem o emprego do tempo das crianças. E, para isso, todos os que têm acesso à educação infantil na sociedade têm se apoiado em um modelo de escola que tende a ser preparatória e que antecipa o ensino fundamental, sob as diferentes cobranças dos pais (Mello, 2018).

Desta maneira, a educação infantil e a família produzem a infância como tempo de preparação para a vida produtiva. Este processo da infância ocorre de forma contraditória num tempo cuja tendência deveria ser a diminuição de postos e de jornada de trabalho. Nisso, quando a preparação para o mercado de trabalho se faz de forma mais longa e tende a ampliar a “adolescência” e a vida formativa no meio universitário (Mello, 2018).

Mesmo assim, nem a escola e nem a família tendem a se atentar para o fato. Tampouco mobilizador das discussões cada vez mais presentes sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento humano da infância. Da mesma maneira, parecem

ignorar a concepção de que a atividade do brincar livre e da comunicação no desenvolvimento humano entre 0 e 3 anos (Lima, 2005).

Por meio da educação infantil formada no século XXI, a falta de aprendizado com qualidade na educação da infância se dá, conforme afirma Zaporozhets (1987), não por meio da transformação precoce das crianças em idade pré-escolar, mas pela transformação dos que estão em idade pré-escolares em escolares, mas por meio do aprofundamento das diferentes formas lúdicas, plásticas e práticas da atividade humana.

Mello (2018, p.72) complementa essa ideia afirmando que “à educação infantil brasileira no século XXI falta uma identidade que defina sua especificidade e seu papel no desenvolvimento humano”.

Nisso, pelo fato de a sociedade não considerar o papel da atividade na apropriação da personalidade humana desde a primeira infância, além do papel essencial que a infância tem para a formação das qualidades do ser humano, confunde-se qualidade com o processo de apressamento e de abreviamento da infância conforme destaca Reinach (2013), que afirma ser um processo contrassenso do ponto de vista da vida humana.

Mello (2018) destaca que estudos recentes evidenciam que a evolução do cérebro humano vem ocorrendo de forma progressiva para um retardamento no processo de amadurecimento. Isso devido ao crescimento do que entendemos por ser um alcance do conhecimento social e da sofisticação que a atividade humana tem atingido.

Partindo disso, a abreviação da infância pode ser concretizada nas escolas de educação infantil se colocando na contramão do conhecimento científico a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, pois tende a tentar “reverter o processo que nos tornou humanos” (Reinach, 2013, s/p.), ou seja, as escolas estão “adultizando” as crianças, antecipando processos de organização para que elas ainda podem não estar preparadas.

Levando em conta a teoria histórico-cultural para a organização do trabalho escolar, observa-se que essa abreviação da infância impacta no processo de humanização que se inicia na infância considerado por Mello (2018) um período essencial de formação da qualidade humana do sujeito.

O que nos difere dos animais é no instinto, eles trazem consigo as características biologicamente e essenciais de seu grupo e que, por tais feitos, se revelam num movimento pleno do interno para o externo, já os seres humanos são caracterizados como seres históricos e sociais e a sua constituição enquanto ser humano acontece num processo dialético em que as atividades sociais são apropriadas por meio da internalização num

movimento que vai ao contrário dos animais, do externo para o interno, isto é, parte do social para o individual. Sendo assim, é na infância que os seres humanos, se ocupam da formação da sua individualidade e, como tal, este tempo não pode ser abreviado.

Ainda outro agravante que obstaculiza a promoção de uma educação desenvolvvente na educação infantil é que esse apressamento – ou tentativa fracassada de apressar o desenvolvimento humano na infância – não apenas impede que as crianças tenham o seu tempo de apropriação das qualidades humanas, que possam decidir sobre seu tempo e conhecer o mundo por meio das linguagens pelas quais estabelecem relações com o entorno e aprendem (a comunicação emocional, a atividade objetual e a brincadeira de papéis sociais). Elas também internalizam os modos de relação interpessoal, de autoridade e de hierarquia a que são submetidas nas escolas (Mello, 2018, p.73).

Sem compreender que existe um complexo no processo de desenvolvimento humano que é responsável pela formação e pelo desenvolvimento das máximas qualidades dos seres humanos em cada sujeito, requer que seja feita uma organização do trabalho escolar na forma de atividades que envolvam as relações entre o sujeito que é corpo, a mente e a emoção da criança, sem que percebidos a influência do meio externo de maneira a ser filtrada pela história subjetiva (Mello, 2018).

Seguindo esses pressupostos, as necessidades dos sujeitos em qualquer idade não é atendida, pois a sociedade e os professores defenderem um ensino pautado no treino de habilidades que são trabalhadas de forma isoladas, e que são baseadas numa relação de autoridade que antes de tudo estão interligadas a uma relação de comunicação entre adultos e a crianças e entre as próprias crianças que segundo Mello (2018, p.74) defendem uma escola que se pauta no “discurso do adulto sobre o mundo em lugar da atividade da criança com o mundo social e cultural que deve ser apresentado a ela em suas máximas possibilidades”.

A educação infantil no século XXI existe sob a falta reconhecimento de que a apropriação da cultura pelas crianças é processual e necessita ser reelaborada na dinâmica da vida e não deve ser imposta no processo de transmissão seja pelas atividades fragmentadas que de nada servem ou possuem sentido para as crianças, pois não se articulam a uma intenção ou desejo que orientem a atividade (Mello, 2018).

Os fazeres que são definidos, dirigidos e controlados pelos docentes passam a ocupar o tempo das crianças na educação infantil e acabam por ensinar que a instituição de ensino é um lugar onde são feitos o que os mais experientes mandam em lugar de apresentá-la como um espaço de encontro com todo o conhecimento construído pela humanidade. Este sentido de escolarização, que tem como base o senso comum, cria nas

crianças a ideia de causa, levando a um enorme índice de jovens brasileiros que abandonam a escola. Leontiev (1978) atesta que os conhecimentos educam de forma certa, mas para isso é necessário educar antes por meio de um sentido para os conhecimentos.

A educação infantil neste século deve ser laica isso pelo fato de ainda se empregar segundo Mello (2018) termos relacionados como “papai do céu”. Mesmo que não se “ensine” aspectos voltados à religião de forma direta, Mello (2018) adverte que as escolas de educação infantil proporcionam a ideia do criacionismo em especial nos argumentos dos adultos que visam reprimir ações das próprias crianças que se voltem a compreender a ciência.

Da maneira como acontece nas rotinas de educação infantil como é o caso das orações que são defendidas com a ideia de que é uma oração ecumênica e auxilia a acalmar as crianças (Mello, 2018). Sem que a intenção realizada seja feita de forma a limitar os horizontes dos pequenos para pensar o mundo e se colocar nele, este é o movimento resultante das atitudes dos professores, pois com isso as crianças são inseridas numa concepção de mundo e de explicação dos fenômenos (Mello, 2018).

Sendo assim, a falta da educação infantil do século XXI é a de conhecer as crianças e seu desenvolvimento não levando em consideração o complexo processo relacional de humanização que ocorre ao longo da infância, de forma geral, os adultos acabam por decidir pelas crianças sem levar em consideração e sem observar o significado das opções que elas fazem. Os mais experientes decidem pelos menos experientes aquilo que é “melhor para elas” e nessa lógica de sociedade competitiva que criamos, o fato de ser sair na frente para chegar primeiro; decide o que elas devem ou não fazer, o que elas conseguem ou não e o que devem ou não pensar.

Entendemos que a educação infantil deste século sofre com a falta de uma teoria que oriente a reflexão pedagógica e o agir docente numa perspectiva que se pauta no desenvolvimento (Mello, 2018).

A fragilidade da educação básica e o aligeiramento que vemos se instalar na formação do professor são criados por meio de uma cultura de ausência de fundamentação teórica para o trabalho do professor e na ausência de uma formação sólida que sejam orientadores do trabalho docente. Nessa perspectiva a educação atualmente visa à promoção de uma educação que desenvolva as relações autoritárias capazes de marcar as situações típicas das instituições de educação infantil em que as crianças não têm voz. É necessário anunciar com urgência uma pedagogia que se pauta na escuta de crianças que

esperam um novo lugar de estar em atividade, realizando suas próprias escolhas, tomando suas iniciativas, participando da vida e rotina escolar.

A falta de investimento na formação inicial e continuada de professores e professoras, e o reconhecimento desses sujeitos como intelectuais e responsáveis pelo processo de humanização das novas gerações (Mello, 2018) impacta de forma direta na educação do século XXI, na qual os profissionais se formam de maneira a se apropriar de uma teoria e objetivá-la nas novas bases que consideram as muitas infâncias brasileiras.

Esses profissionais devem ser formados para ser e fazer além de uma simples aula que molda seres competitivos, pois essas aulas devem ter em vista a formação de seres que são produtores de conhecimento, de forma que possam produzir uma nova concepção de socialização e cultura que esteja alicerçada na concepção de criança que surge do que denominamos neste trabalho de teoria histórico-cultural e como atesta Mello (2018, p. 77): que essa seja “uma criança potente, ativa, capaz desde que nasce de, por meio das relações sociais em que é inserida, estabelecer relações com o mundo e aprender”.

4.2 O brincar e a constituição da identidade de gênero

Para a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, adotada no trabalho, o ser humano é constituído por meio das interações sociais, pelas quais estabelecem os significados dos processos vivenciados. Tal apropriação acontece num processo relacional, mediado pela linguagem, de modo que o sujeito menos experiente aprende com os outros os modos de agir social (Pino, 2005).

Elkonin (2009) argumenta que à medida que os seres humanos desenvolveram a linguagem eles se adequavam à realidade social em que viviam. O mesmo acontecia com as crianças, que segundo o autor, eram colocadas em atividades de trabalho desde muito cedo. Com o passar dos tempos, os modos de produção se aperfeiçoaram e atividades tais como a caça, plantio, pesca foram determinadas a homens e mulheres de modo diferenciado.

Tanto as brincadeiras quanto os brinquedos eram utilizados para ensinar às crianças os diferentes modos de utilizar os instrumentos para o trabalho, como um mundo miniatura feito para elas, ou seja, as meninas utilizavam as bonecas para o aprendizado do maternar e cuidar de casa, já os meninos brincavam com ferramentas próprias para os ofícios de defesa, caça e pesca. Sendo assim, as crianças se apropriavam dos modos de utilizar os objetos por meio do brincar (Elkonin, 2009).

Vale destacar que essa visão tratada por Elkonin (2009) define a brincadeira dentro dos modos de ser do feudalismo até a formulação do capitalista tendo algumas finalidades específicas, pois para a THC o objetivo do brincar ocorre de forma prioritária para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas especificidades.

Elkonin (2009) destaca que a brincadeira é uma prática social, que se desenvolve entre pares, uma criança mais experiente ou um adulto é que ensina a criança a brincar, o que possibilita a compreensão da realidade em que este sujeito está inserido.

Assim, o que nos parece caracterizar o brincar é considerá-lo, apoiando-nos na teoria histórico-cultural, enquanto um processo social, pois desde muito cedo, pela mediação do adulto ou de outras crianças mais velhas somos envolvidos nesta ação. A base do jogo é justamente a realidade em que vive a criança, pois nasce das condições em que ela vive (Martins, 2009, p. 35).

Destacamos que, sendo a brincadeira uma prática social, ela se estabelece como um modo de apropriação dos modos de agir do grupo social e cultural (Martins, 2009). Assim, a brincadeira de papéis é parte do processo de constituição do sujeito. As experiências lúdicas são importantes para o desenvolvimento infantil, pois é a partir das relações sociais que a criança retira o conteúdo para aquilo que representa nos jogos de papéis, isto é, ela internaliza o que vivencia por meio da brincadeira e expressa os significados dados a ela, num movimento constante e crescente, primeiro no plano interpsicológico, isto é, em relações sociais e, depois, no plano intrapsicológico, ou seja, num processo individual.

De fato, podemos identificar *internalização* como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como *incorporação* da cultura, como *domínio* dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista (Smolka, 2000, p. 27-28).

Assim, é pelo brincar a criança se apropria do mundo que está a sua volta, ou seja, a ação da brincadeira é relevante em sua vida e contribui de forma efetiva para a sua constituição. Ainda mais, por meio das relações que acontecem no brincar as qualidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras, ou seja, humanas, se potencializam. Levando em conta a perspectiva Histórico-Cultural pode-se ressaltar que a presença do outro é essencial para o desenvolvimento humano (Vigotski, 2008).

Pelo brincar a criança viverá processos lúdicos e prazerosos com maior intensidade. No entanto, o prazer não pode ser visto como um aspecto que define o

brincar, pois ele também proporciona momentos em que o desprazer acontece, quando a criança não demonstra interesse pela brincadeira ou quando é atribuído ao sujeito um papel que ele não gostaria de desempenhar. Assim, o que define o brincar é a inter-relação entre a representação e as regras (Vigotski, 2008).

Na perspectiva Histórico-Cultural, se considera que a criança, quando bem pequena, tem a necessidade de satisfazer as suas necessidades e os brinquedos são oferecidos para elas com esta finalidade. Ao utilizar os objetos, a criança não diferencia aquilo que percebe visualmente do significado dado ao objeto. Todavia, quando a criança cresce um pouco mais, na idade pré-escolar, passa a melhor compreender as formas de agir social, mas ainda possui o desejo de satisfação imediata de suas necessidades, o que nem sempre é possível, então, como enfrentamento à questão, ela brinca de faz de conta (Martins, 2009).

As atividades passam a ser guiadas pelas ideias, de acordo com os significados que lhes são atribuídas. Os objetos não podem ser transformados em qualquer coisa, pois têm que comportar a ação que é representada (Elkonin, 2009; Vigotski, 2008).

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto. Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto (Vigotski, 2008, p. 30).

Elkonin (2009) destaca que o jogo de papéis envolve características únicas e as relações sociais aparecem como um aspecto primordial na brincadeira, os temas deste processo são os mais diversificados, mas sempre refletem as situações do cotidiano da criança. Para Vigotski (2008), a brincadeira permite que o ser humano alcance níveis superiores de pensamento, pois o sujeito precisa se comportar de acordo com o papel que representa. Considerando tais aspectos, podemos destacar que uma das características que define o brincar são as representações.

Outro aspecto primordial da brincadeira são as regras, pois na forma que a criança amplia a seu entendimento dos modos de agir de seu grupo social, conseguem melhor compreender os papéis sociais, passa a ser capaz de compreender as regras e conseqüentemente, entender as regras que determinam a intenção do brincar, dando à atividade maior complexidade.

Parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso. Ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levavam com êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo (Elkonin, 2009, p.19).

O jogo de regras se inicia quando a criança pode compreender o ponto de vista do outro, assim ela pode compreender as “regras do jogo”. Segundo Martins (2009), trabalhar com o brincar na escola requer intencionalidade pedagógica, que vá além da visão que o brincar é uma atividade natural da infância, pois a brincadeira possibilita à criança se relacionar, experimentar, imaginar, se expressar, se relacionar, de modo que ela possa compreender o seu lugar e se estabelecer como ser humano no mundo (Fontana; Cruz, 1997).

4.3. Trabalho e gênero e infância

Segundo Ramos (2020), é perceptível a divisão existente em relação ao trabalho de homens e mulheres, o qual é determinado por um princípio de hierarquia, que estabelece ao homem a obrigação de prover o sustento para a família, ou seja, um trabalho de maior relevância social. Assim, a constituição social das representações sobre o trabalho foi reduzida a padrões voltados à sexualidade do indivíduo, limitando o entendimento de gênero vinculado ao sexo biológico.

Com o passar dos anos, sob influência de debates feministas, verificou-se a necessidade de analisar tal condição e discutir as relações de gênero numa perspectiva mais ampla. A formação da identidade passa a ser compreendida como um processo de constituição social e não mais parte da condição biológica inata (Silva, 2014).

O sujeito, numa perspectiva Histórico-Cultural, construiu a sua identidade ao longo do tempo se humanizando e a nossa humanização se desenvolve por meio de relações sociais, mediadas pela linguagem e a partir dos modos de agir de cada grupo social e dos conhecimentos históricos acumulados pela sociedade (Pino, 2005).

Por esta razão, a escola, o trabalho escolar e a brincadeira educativa são práticas que contribuem para que as crianças desenvolvam as suas melhores qualidades humanas e apreendem os significados dos papéis sociais (Teixeira; Barca, 2019). As atividades vivenciadas e seus significados são internalizados, ressignificados e externalizados em novos processos sociais, num processo dialético constante de influenciar e ser influenciado por aquilo que vive socialmente (Urt; Vital, 2018).

Para Louro (2014), o processo de descoberta do sexo pelos pais desde o nascimento já inaugura a ideia de escolha das profissões do indivíduo, antes mesmo de ele próprio se constituir enquanto sujeito. É preciso, segundo a autora, estabelecer a educação infantil não como um espaço de reproduções das concepções sobre gênero, mas que se reconheça crianças em período formativo permeado por brincadeiras, interações e reações. As pessoas se constituem ao apreenderem os papéis sociais por meio das interações com os outros, pois na visão Histórico-Cultural a constituição do sujeito ocorre por meio das relações, das quais fazem parte as vivências escolares, as concepções sobre escola que possui o meio familiar e social. Tais questões são vivenciadas pelas crianças, desde a sua tenra idade, o que a faz atribuir significados, também, a esse papel social, assim como se estabeleceu todos os outros papéis, em especial, aos relacionados ao gênero.

Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam através dos outros. Mediados por nossos parceiros sociais, próximos e distantes, conhecidos e ignorados, integramo-nos progressivamente nas relações sociais, nelas aprendendo a nos reconhecer como “pessoas” (Fontana, 2000, p. 222).

O gênero, ao longo dos anos, foi uma categoria imposta pelo sexo biológico, mas a discussão ganha força no Brasil pelos debates feministas iniciados da década de 1980 e a palavra “gênero” apareceu como meio de diferenciar não mais o sexo biológico, mas, sim, os papéis sociais que foram atribuídos socialmente a homens e mulheres (Scott, 1998).

Gonçalves Ferreira e Capristo (2018, p. 128) asseveram que: “o papel atribuído historicamente pela sociedade a homens e mulheres é distinto, mudando conforme os valores, as normas e as transformações que a sociedade está adotando”. Sendo assim, com base em Louro (2018), entendemos o gênero como uma categoria que foi historicamente construída pelos sujeitos, edificada pelos papéis historicamente constituídos. Observamos ser o gênero uma categoria que faz parte da constituição de todos os seres humanos que, ao nascerem e terem contato com seu grupo, já são submetidos à imposição de seus papéis sociais.

4.4 A educação infantil

A educação infantil, enquanto etapa da educação básica, não surgiu do nada, mas foi por meio de um processo histórico que segundo Paschoal e Machado (2012) liga-se a

educação das crianças pequenas e às famílias, tanto que o convívio com os adultos era parte da rotina e das regras sociais aprendidas no meio familiar.

Desde a revolução industrial e com a abertura de vagas para que as mulheres pudessem trabalhar, em especial nos grandes centros urbanos, as famílias mudaram sua rotina e a mulher por necessidade passou a ter que ocupar alguns portos de trabalho para auxiliar no sustento do lar.

As fábricas passaram a ser vistas como uma alternativa de trabalho para as mulheres e como elas passavam horas nessas fábricas, necessitava-se de alguém para cuidar das crianças. Muitas mulheres vendiam o seu tempo para cuidar dessas crianças como forma de ajudar no sustento do lar, essas mulheres eram chamadas de mães mercenárias (Paschoal; Machado, 2012). Diante do crescimento industrial, a sociedade transformou-se e a estrutura social sofreu consequências com a chegada da modernidade. Uma dessas consequências foi a perpetuação de alguns estereótipos sociais, mantendo a estrutura de poder e garantindo aos homens o domínio sob a mulher.

A busca por mulheres que cuidavam de crianças foi tamanha que os maus tratos, a fome e a violência infantil aumentaram, pois a ideia seria fazer com que as crianças fossem mais passivas e fáceis de cuidar (Rizzo, 2003). As mulheres mais pobres não se importavam com os maus tratos, pois a ideia que se tinha era a de sobreviver e poder ter um emprego que garantisse o sustento familiar.

A preocupação das famílias pobres era sobreviver [...] os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas (Paschoal; Machado, 2012, p. 80).

As primeiras escolas de educação infantil surgem na Europa e Estados Unidos, e a intenção era a proteção e o cuidado das crianças que estavam em situação de rua. Com isso, os cuidados acabam se tornando um ponto-chave no processo de transferência da educação familiar para a institucional.

Kuhlmann Jr. (2011) aponta que o assistencialismo foi o ponto-chave da educação infantil, pois ao atender as mães que trabalhavam o Estado cuidava de forma institucional das mães dando-lhes o direito de trabalhar e garantir o sustento do lar. Antes do Estado intervir, apenas as instituições religiosas cuidavam das crianças.

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (Kuhlmann Jr., 2011, p. 473).

As creches eram pontes para que o auxílio às famílias pobres pudesse chegar, pois o índice de abandono de crianças era maior nessa parte da população. Kulmann Jr. (2010) alega que o abandono se dava pela falta de condições para o trato dos pequenos. “Foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (Kuhlmann Jr., 2010, p.78).

Com a visão higienista em 1870, entendia-se que a formação nas escolas era fundamental, pois médicos escolares poderiam auxiliar na diminuição da mortalidade infantil e no aumento de doenças próprias da infância. Com isso, o cuidado, alimentação e a higiene acabaram por ser os pilares do processo educacional das escolas de crianças pequenas. Essas escolas também tinham em seu currículo atividades voltadas ao processo de aprendizagem, mas o foco era assistencialista (Kuhlmann Jr., 2010).

Os jardins de infância surgem por meio de Friedrich Fröbel (1782–1852) que foi seu idealizador. Gonçalves e Antunes (2015) apontam ser esse idealizador um dos disseminadores da ideia de que as mulheres seriam as melhores “jardineiras” do que os homens. Fröbel tinha como concepção que o lúdico seria fundamental, e para isso ele estabeleceu um currículo (Kramer, 1995) que tinha por base a brincadeira como fator nuclear para que as crianças pudessem aprender. As atividades eram feitas levando em consideração o brinquedo, música, histórias e as artes. O contato com a natureza era o núcleo do jardim de infância.

4.5 A educação infantil no contexto do Brasil

Tratar sobre o tema do cuidado com as crianças pequenas no Brasil não é algo novo, Montiel (2019) ao trabalhar sobre a temática afirma que a ideia do cuidado sempre esteve atrelada à ideia de infância, que, por sua vez, estava relacionada à natureza da pessoa. Considera-se neste trabalho que a infância não é algo único, como antes era compreendido, mas que ela parte de inúmeras vivências.

A educação, no Brasil, iniciou-se com os Jesuítas que trouxeram a educação para os povos indígenas. Segundo Montiel (2019), a fundação da Casa de Muchachos foi feita

para abrigar crianças indígenas abandonadas de 0 a 6 anos e fornecer a elas o cuidado necessário e a catequização. A intenção desses padres era a de corrigir, posteriormente esses menores foram vistos pelo Estado como “vadios”.

Em 1865 há o término do atendimento no Instituto de Menores e as crianças e adolescentes foram transferidos para o Arsenal da Marinha havendo a criação da Escola de Aprendizes de Marinheiros. Na passagem do Império para a República, os juristas começaram a sinalizar a necessidade de criar uma legislação especial para os menores de idade. No final dos anos 1800, o atendimento se caracterizava, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos que tratavam do atendimento à criança, com o intento de alçar em prol da criança do Brasil e, [...] funda-se em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (Montiel, 2019, p. 44-45).

A primeira creche surge com a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, que foi fundada para os filhos dos trabalhadores (Kuhlmann Jr., 2010). Essas escolas apareceram tendo em mente a teoria dos higienistas já relatada, com vistas à prevenção da mortalidade infantil.

A vertente assistencialista na educação infantil acontece por meio da função da troca de favores, já que estes favores eram vistos socialmente como relevantes, tanto por parte dos partidos políticos quanto pelos grupos favorecidos, que não tinham como intenção um processo educacional, mas a manutenção da vida esses sujeitos (Duarte, 2023).

A educação era restrita às famílias ricas e segundo Kuhlmann Jr. (2005), o surgimento da primeira instituição privada foi em 1875, no Rio de Janeiro, intitulada Colégio Menezes Vieira, que tinha como objetivo um processo educacional baseado nas perspectivas de Fröebel. No estado de São Paulo, só foi fundada uma escola de educação infantil em 1877, a escola Americana, e no ano de 1896 foi fundado o jardim de infância da escola Caetano de Campos que buscava atender aos filhos da elite paulista.

No início do século XX, muitas coisas no contexto educacional brasileiro foram mudadas. As instituições sociais passaram a se consolidar para o atendimento assistencial à população, instaurou-se a visão de educação de crianças por meio da elite que tinha por objetivo “diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais” (Montiel, 2019, p.47).

Em 1901, por meio da função espírita beneficente, buscava-se atender às mães pobres por meio de 18 instituições maternas que tinha 17 creches e asilos em todo estado paulista (Kuhlmann Jr., 2005).

O Departamento da Criança no Brasil foi criado no ano de 1919, e tinha como grande estimulador Arthur Moncorvo Filho, que tinha objetivava um programa que buscasse atender às crianças de forma assistencialista.

Em um contexto de mudanças na condição da criança, em 1920, o Departamento da Criança no Brasil foi reconhecido como de utilidade pública e foram-lhe atribuídas diferentes tarefas, entre elas: realizar um histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil; entre outras (Montiel, 2019, p. 48).

As instituições privadas ocuparam lugar de destaque, na educação de crianças pequenas. No ano de 1922, a educação estava sob orientação das entidades. Com a chegada do 1º Congresso de Proteção à Infância, determinou-se que o Estado deveria agir frente a esse problema para a criação de novos sistemas que buscassem dar assistência à infância. Montiel (2019, p.49) destaca que: “lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternais, policlínicas infantis”. Em 31 de dezembro de 1923, por meio do Decreto n.º 16.300 passava a ser implementada a inspeção médica nas instituições de ensino.

Mesmo com o surgimento de movimentos que pediam e reforçavam a presença das creches e do aleitamento materno, foi somente em 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que o Estado lançou mão do processo de gastos com a assistência as famílias pobres e ao atendimento da primeira infância. “O governo dividiria os custos com órgãos particulares, mas centralizaria a direção e o controle do atendimento” (Kramer, 1995, p. 61).

O objetivo do Estado era justamente garantir que as mães tivessem a assistência no trato dos pequenos, tanto que, por meio do Decreto n.º 21.417 de 17 de maio de 1932, foi regulamentado o processo de amamentação dentro das empresas que tinham mais de trinta funcionárias mulheres.

Essa visão assistencialista de atendimento à infância tem por base não o direito da criança e da mãe, mas era como se fosse um favor à população. Montiel (2019) argumenta que essa era uma tendência do pensamento patriarcal, cujo atendimento não era visto socialmente como um direito da criança e da mulher.

Podemos refletir que esses pensamentos permanecem estereotipados na sociedade até os dias de hoje, tanto que se entende que a oferta de creches e pré-escolas ainda é um

favor que os governos municipais devem fornecer as famílias para que os pais possam trabalhar e deixar o seu filho em um “local seguro”.

Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças (Paschoal; Machado, 2012, p. 82).

Kishimoto (1986), ao analisar o Decreto n.º 5.884 de 31 abril de 1933, diz que se instaurou, na educação pré-primária, o atendimento às crianças de 4 a 7 anos, nos jardins da infância, e que esse nível de ensino seria uma introdução ao processo de escolarização.

No governo de Getúlio Vargas, em 1942, apareceu como principal incentivador a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada pela primeira-dama Darcy Vargas, com o apoio dos donos das grandes indústrias brasileiras. Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) analisam o caso e destacam que seu objetivo era atender às crianças das famílias que foram convocadas para a segunda guerra mundial, mas com sua fixação no caráter assistencial foi vigorando na sociedade (Duarte, 2023).

Com a implementação da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), em 1943, as creches passaram a ser instituições obrigatórias para as empresas que contratassem mulheres, pois tinham como objetivo garantir a amamentação do bebê, ou seja, o fornecimento da assistência e do cuidado. A escola maternal e os jardins de infância também foram estimulados por meio da criação dessa lei (Montiel, 2019).

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

A Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961 descreve que a educação pré-primária passa a ser ministrada nas instituições maternas e nos jardins de infância e seria destinada a todos os menores de sete anos. Dez anos depois, foi criada e implementada a Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 de maneira que o ensino primário passa a ser estabelecido

como 1º grau, já o ensino pré-primário seria um termo sem foco pela legislação (Duarte, 2023).

Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) destacam que somente em 1970, a LBA passou a agir como instituição assistencialista, agindo diretamente nas creches, por meio da implementação do **projeto casulo** e com a reformulação de programas nacionais passaram a ser traçadas as metas que tenderiam a causar um grande impacto na sociedade da época.

Paschoal e Machado (2012) apontam que os movimentos sociais foram importantes para a expansão do atendimento, não só para as mães que trabalhavam fora de suas residências, mas para todas que necessitavam do atendimento assistencialista das creches. Apoiando-se na concepção de que o atendimento aos bebês poderia acontecer fora do lar, possibilitou a superação das condições sociais precárias e a transformação da vida das famílias atendidas, já que as mães complementariam o orçamento familiar.

Kramer (1995) relata que o governo dispersou o discurso de que o atendimento às crianças de classes de menor poder econômico deveria ser realizado de maneira que as mulheres pudessem trabalhar e alavancar a economia.

Mesmo enfrentando grandes dificuldades e falta de recursos, buscando sanar essas barreiras, o Estado assumiu a educação infantil, como uma das prioridades, a fim de impulsionar uma transformação social e a democratização do ensino e tentando compensar de forma assistencialista e viabilizar as novas oportunidades na educação.

As crianças que tinham condições econômicas básicas eram privadas de diversos aspectos culturais em seu processo educacional, como é o caso de menos conhecimento, brinquedos, produção artística entre outros fatores que contribuem para sua aprendizagem e desenvolvimento.

[...] considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (Kramer, 1995, p. 30).

As instituições de ensino públicas tinham por intenção o atendimento às crianças pobres, já as escolas privadas tinham por objetivo a preparação para a alfabetização. Ambos os contextos já apresentavam grandes distâncias educativas, enquanto uma focava no assistencialismo, a outra tinha o foco propedêutico. As crianças de classes públicas

tinham como forma de atendimento um processo de acordo com as suas necessidades sociais e econômicas (Kramer, 2011).

Montiel (2019) analisa e aponta que na década de 80 surgiram iniciativas no Brasil, por meio das igrejas católicas que implementaram a pastoral do menor, bem como da associação de moradores. Esses movimentos atuavam em prol de cobrar o governo políticas em prol dos pequenos.

Essas organizações tinham o compromisso com os movimentos sociais e com as causas das crianças pequenas, principalmente as famílias que não tinham condições financeiras. Com a abertura política proporcionada em 1984 e com o processo de democratização, surgiram as primeiras discussões de fortalecimento ao atendimento às crianças pequenas. A ideia de direito à educação apareceu, justamente, no meio desta discussão, e os movimentos sociais lutam para exigir que a educação possa ser ministrada a todos (Duarte, 2023).

A história mostrou as grandes transformações no atendimento das crianças, visto que, na sociedade brasileira, a criança pobre era entendida como abandonado e sem cultura, e a função da instituição de ensino infantil era atender às demandas de forma assistencialista de maneira a proporcionar à população pobre o atendimento adequado (Montiel, 2019).

Destaca-se que esse processo não foi só uma periodização sequencial, mas reflete as relações sociais de cada grupo e seu momento. Observa-se que a educação infantil esteve voltada ao cuidado e à assistência das famílias desde seu surgimento. No começo, o objetivo das instituições era o atendimento em tempo integral, o acolhimento à população pobre que trabalhava. Outro momento histórico importante foi o surgimento das pré-escolas, que deveriam preparar o sujeito para a promoção da aprendizagem e apenas zelavam pela sua alimentação, realizando o inverso das instituições privadas que propedeuticamente preparavam o sujeito para o processo de alfabetização.

4.6 A educação infantil nos documentos oficiais

Diante do percurso histórico da educação infantil realizado, observamos que ela esteve desde o início relacionada ao atendimento assistencial de crianças em situação financeira não favorável, uma troca entre o grupo social e o Estado. Ao contrário, as instituições privadas estavam preocupadas no processo de preparação das crianças para o ensino fundamental (Montiel, 2019).

Por meio da chegada do período democrático, a Constituição Federal de 1988 chegou como um marco à democracia brasileira e, pela primeira vez, a educação infantil foi reconhecida enquanto um direito das pessoas, fazendo com que ela fosse desvinculada da ideia assistencialista.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016, p.123).

A constituição garantia, por meio do artigo 208, o direito ao atendimento à educação infantil de crianças de 0 a 5 anos e dividia a etapa em creche e pré-escola.

Art. 208. I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...] (Brasil, 2016, p.123-124).

Antes, a educação infantil compreendia a idade de 0 a 6 anos, sendo um período de preparação para o ingresso na educação primária. Com a implementação do ensino fundamental de nove anos, o atendimento dessa primeira etapa da educação básica passou a ser de 0 a 5 anos.

Por meio da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a realização da organização da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio de seu artigo 29 aponta que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Por meio dessa regulamentação, a educação infantil deixou de pertencer à assistência social e passou a ser parte da pasta da educação, pois ela integra a educação básica. Montiel (2019) destaca que mesmo com esse reconhecimento ainda não foi suficiente para que fosse desvinculado do imaginário social essa etapa com o assistencialismo.

Em 1996, com a promulgação da LDB, o ensino fundamental de nove anos ainda não havia sido implementado no Brasil, logo a educação infantil compreendia até os 6 anos.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996, s/p.).

Por meio do artigo 30 e 31, a lei apontava como deveria ser ministrado o ensino de crianças nas etapas das creches e pré-escolas pelo Brasil, desenvolvendo um processo avaliativo mediante o registro e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) compreendia uma gama de conteúdos relacionados à educação infantil como parte integrante da educação básica e reconhecia como objetivo a promoção do educar e do cuidar como uma relação integrativa.

O documento constituía-se como uma referência e orientações nacionais, para a ministração de aulas na educação infantil, com a intenção de contribuir na implementação de uma educação de qualidade, a fim de promover a ampliação do exercício da cidadania (Brasil, 1998).

As palavras presentes no documento apontam que as propostas expressam as necessidades do país que foram mostradas em pesquisas feitas pelo Ministério da Educação (MEC). Esse estudo apontou as diferenças e as desigualdades no Brasil, mas também as superações encontradas pelos professores nas propostas pedagógicas a serem aplicadas na educação infantil (Brasil, 1998).

Por ser um dos primeiros documentos curriculares para a educação infantil, o RCNEI propôs o respeito à pluralidade e diversidade brasileira, além de propor para a educação infantil ser aberta, contemplando a ideia de flexibilidade que permitia aos professores implementar a política educacional de forma mais congruente levando em consideração a realidade dos diferentes lugares do Brasil (Brasil, 1998).

O MEC publicou, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Para o documento: “É dever do Estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (Brasil, 2010, p. 12), no qual a criança é considerada como uma pessoa histórica e de direitos, capaz de consolidar conhecimento, brincar, interagir e indagar. Sendo assim, os currículos devem ser organizados de forma a atender às peculiaridades dessa etapa, garantindo direitos como é o caso do brincar e do interagir que viabiliza a educação integral (Brasil, 2010).

Desde 2017, tem sido implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), reafirmando que a educação infantil era a primeira etapa da educação básica e que a denominação educação pré-escolar estava ligada a um termo que

compreendia a educação infantil como um ciclo de preparação para o processo de escolarização do ensino fundamental. Por meio da alteração feita na LDB, em 2006, que antecipava o ingresso no ensino fundamental com os 6 anos, a educação infantil passou a formar o grupo de 0 a 5 anos.

A base nacional passa a reconhecer a educação infantil como base do processo educacional. O ingresso na creche e na pré-escola é percebido pelo documento como sendo o primeiro instante em que a criança pode estabelecer vínculos, para além da família, de maneira a fazer com que ela possa incorporar-se em uma sociedade que interage (Brasil, 2017).

4.7 Relações de cuidado e educação na educação infantil

A educação infantil esteve, desde o seu início, associada a questões de cuidado, mas o processo educativo era visto como próprio do ensino primário ou secundário. Os aspectos pedagógicos nunca foram o foco da educação infantil, no entanto, existiam instituições privadas que se preocupavam com a preparação da criança para o ensino fundamental (Montiel, 2019).

Mesmo com o reconhecimento em 1988 da educação infantil enquanto parte da educação básica, as relações do cuidar e educar só foram tratadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, dez anos depois, no qual as ações de cuidado e educação não podiam ser vistas como aspectos desvinculados, tendo em vista que, no ato de cuidar, acontece o educar e no ato de educar o cuidado está incutido (Brasil, 1998).

A formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas deverá ser feita por meio de nível superior em curso de licenciatura plena. A que destacar com base na Lei que não se exige que o profissional, para atuar na educação infantil, seja do gênero feminino ou a capacidade comprovada de cuidar, mas a formação em nível superior em licenciatura o que deveria garantir o mínimo de inclusão aos profissionais homens que querem atuar na educação infantil:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996, s/p.).

Destaca-se que o processo de formação mal realizado de professores é um problema que chama a atenção de diversas pesquisas. Mesmo o debate formativo não sendo o foco nesta pesquisa, é necessário apresentar que existem muitas lacunas, assim como destaca Montiel (2019) ao dizer que os profissionais que atuavam na educação infantil, por vezes, não eram formados em nível superior, mas eram mulheres com formação nível médio ou até mesmo sem formação, que só pelo fato de saberem “cuidar” estariam capacitadas para a atuação na educação infantil.

Louro (2015), ao analisar a história das mulheres no magistério, discute que elas não eram designadas para os cargos de docência por suas competências formativas, mas por conta da ideia de maternidade, ou a denominada maternagem, atributo considerado inato à mulher, na qual a sociedade entende que a mulher já nasce com o dom de ser mãe e de cuidar de crianças pequenas. Tal paradigma está presente até os dias atuais: segundo dados do INEP (Brasil, 2023), a educação infantil tem 96% de mulheres.

Tais aspectos afetam os homens, pois socialmente eles não estão ligados à função do cuidado e quando estes querem se inserir em funções voltadas ao cuidado exercem com medo do preconceito social ou até mesmo enfrentam o segundo estágio probatório que segundo Ramos (2011) só é acometido a homens.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1998, p. 23).

A educação não pode ser entendida como um ato isolado, na educação infantil, pois ela está completamente ligada ao cuidado, já que ao interagir com a criança o professor educa e cria laços com os estudantes. A intenção primordial da educação deve se valorizar, ajudando a criança no seu pleno desenvolvimento para que a aprendizagem integral e a sua potencialidade de corpo possa fazer com que a criança cresça e adquira o conhecimento necessário: “A educação, em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010). Observa-se que o documento chama atenção para o processo de ensino na qual o cuidado deve ser visto como um fator associado, visto que em ações de cuidado educa-se.

Tendo a Base Nacional Comum Curricular como fundamento manifesta-se, em suas linhas a consolidação da ideia de ações que vem ganhando foco, nos últimos tempos que é a ideia de educação integral.

Por meio do acolhimento e das vivências, os conhecimentos são consolidados pela criança que articula meios pedagógicos que visam a ampliação das experiências e a implementação dos campos de experiência que estão atrelados ao processo de educar e cuidar dos pequenos. Outro fator determinante é o contexto familiar que deve ser levado em consideração na escola, pois ele é um facilitador do processo de ensino e aprendizagem realizado na instituição por meio da “socialização, autonomia e comunicação” por parte dos alunos de educação infantil (Brasil, 2017, p. 36).

Desde a implementação do DCNEI (2010), a educação infantil já era dividida em eixos estruturantes como o brincar e interagir. No entanto, é com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) que os direitos de aprendizagem são postos em prática, assim como os campos de experiência são criados e estruturados com vistas a implementar o modelo de educação integral.

Os direitos de aprendizagem são dispostos na BNCC, como sendo seis, que são os princípios norteadores da primeira etapa da educação básica de maneira a viabilizar os processos pedagógicos propostos pelos docentes.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 36).

Documentos oficiais destacam que cabe ao educador observar e educar a criança para que ela venha a adquirir a capacidade de questionar, levantar hipóteses e fazer conclusões, da mesma forma que ela venha ser capaz de apropriar-se dos valores sociais e consolidar o conhecimento por meio do processo de sistematização realizado com o apoio do professor.

Aspectos como a intencionalidade pedagógica devem ser estabelecidos por meio da viabilização do desenvolvimento integral da criança. A intencionalidade está ligada à organização e à proposta pedagógica feita pelo professor, tal atividade deve permitir o conhecimento de si e do outro, bem como as relações do eu com a natureza.

A produção de cultura e de ciência podem ser traduzidas, segundo o documento, por meio de atividades que se voltam ao cuidado e higiene pessoal, bem como nas brincadeiras e experiências que são utilizadas como meios de fazer com que a criança aprenda na prática os conteúdos que são abstratos.

Não cabe ao professor exercer em sala de aula apenas o processo de mediação, mas ele deve estar em todos os debates a fim de contribuir na reflexão, “selecionar, organizar e planejar” em colaboração com as crianças, sendo ele o condutor no processo de execução das práticas interativas que garantem a implementação da diversidade e as mais plurais situações de aprendizagem em que envolve as crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Para Finco (2010), a intencionalidade na formulação das propostas de educação infantil é fundamental, já que é por meio da participação do docente, no registro e acompanhamento da criança em toda a sua trajetória acadêmica que são valorizadas seus avanços, conquistas, aprendizagens, possibilidades de desenvolvimento. Os registros como: fotos, portfólios, desenhos e escrita espontânea do aluno devem ser utilizados como evidências desse trabalho. Com base nisso, será possível observar os avanços e as possibilidades no processo de aprendizagem da criança.

Levando em conta os direitos de aprendizagem da criança o documento orientador dos currículos estaduais e municipais, a BNCC apresenta que a educação infantil se faz por meio dos eixos estruturantes de interações e brincadeiras que são direitos que devem ser assegurados na aprendizagem. A base nacional estrutura cinco campos de experiência, sendo eles voltados à vida concreta das crianças e aos conhecimentos que devem ser apropriados do patrimônio cultural (Brasil, 2017).

Os campos de experiência são chamados pela base nacional (Brasil, 2017, p. 40-43) de: “O eu, o outro e o nós”, que visa garantir a interação com os demais sujeitos, construindo autonomia e relações com outros indivíduos. “Corpo, gestos e movimentos”,

que determina ao estudante o conhecer seu corpo, os movimentos, sejam eles impulsivos, intencionais ou coordenados. “Traços, sons, cores e formas”, em que, por meio da interação e convívio com os mais diversos meios artísticos, culturais e científicos são capazes de possibilitar ao estudante a apropriação de aspectos sociais. “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, em que o estudante possa escutar, falar, pensar e imaginar situações diversas, por meio da contação de histórias, escuta, imaginação e criação de hipóteses sobre diversas situações que envolvem esse campo. “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, cujas atividades devem permitir a aprendizagem do tempo, do espaço e das quantidades, assim como, o estabelecimento de interações com as transformações que podem ocorrer.

Destaca-se que a criança deve ser vista como um sujeito histórico inserido em um contexto de espaço-tempo. Esse campo garante a ela a análise desses aspectos e capacidade para adquirir novos de conhecimento que tem por fundamento a interação e a brincadeira.

As diferentes manifestações da infância devem ser valorizadas e evidenciadas nos registros pelo professor que, ao ter intencionalidade no planejamento das atividades, mostra por meio do registro o potencial das relações entre o educar e cuidar que devem ser estabelecidas na educação infantil (Brasil, 2017).

4.8 Aprendendo a maternar por meio do brincar?

Na educação infantil, a brincadeira apresenta-se como um ponto central, de maneira que leva a criança a experimentar com base em uma atividade que se tornou culturalmente própria da infância.

Ramos (2020) destaca que no Brasil colônia, o patriarcado se consolidou no pensamento dos grupos sociais, o que gera certa organização e constituição da família que temos nos dias de hoje. No entanto, essa condição impôs que a figura da mulher deveria estar apta para o trato de crianças, sendo menina considerada desde seu nascimento uma atividade que nasce quase que naturalmente com ela. Todavia, destaca-se que defendemos e criticamos neste trabalho a ideia de que a mulher aprende a maternar, à medida que na brincadeira com a boneca ela imita as ações de sua mãe ou do adulto, tornando-se a adulta da atividade, exercendo sob o brinquedo as ações do adulto e assim perpetua-se o ciclo patriarcal.

Embora o patriarcalismo seja uma forma de pensamento e ação implantada em um contexto cultural amplo, sua primeira localização ocorre no interior da família e envolve o poder masculino sobre a dependência feminina que é sustentada e mantida pela divisão do trabalho no interior da casa. Ao assumir as tarefas domésticas, a mulher fica limitada para a aquisição de outras habilidades, capazes de torná-las economicamente independente (Chamon, 2005, p. 26).

Observa-se que a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres é um dos pontos importantes, pois elas estavam impregnadas na educação dos filhos e no cuidado da família e nos trabalhos do lar. Já os homens trabalhavam em prol do provimento do sustento do lar, aspectos que estão presentes na brincadeira. Eliot (2013) diz que as meninas brincam de atividades consideradas próprias de seu gênero, bem como, os meninos de maneira a agradar seus pais e professores.

Isso, ao longo do tempo, foi impactando a figura da mulher, para a aquisição de novas habilidades, que pudessem torná-la uma pessoa independente e que pudesse garantir a ela o mesmo sustento que seria fornecido se houve o apoio masculino. As mulheres eram consideradas objetos dos homens que detinham o poder sobre elas, de maneira que tais relações foram estabelecidas ao longo do tempo.

Louro (2015) destaca que em 1827 foi estabelecido pelo congresso uma escola própria para meninas e meninos com estruturas e salas que eram diferenciadas. Enquanto os homens voltavam-se a aprender componentes como: economia e legislação, as mulheres aprendiam a cozinhar e o corte e costura. Tais aspectos reforçam as relações patriarcais e perpetuam as estruturas de poder do homem sob a mulher.

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que a justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na função de formadora dos futuros cidadãos. Ainda que o reclamo por educação feminina viesse representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe (Louro, 2015, p. 447).

Ramos (2020) destaca que as mulheres não viam o magistério como uma profissão vantajosa, pois a preparação feminina estava voltada a ser uma pessoa que tinha que ser uma boa mãe e zelosa pela sua casa. No entanto, tal profissão foi sendo ligada à mulher, o Estado, que exerce o processo de administração geral das coisas, cuidou de fazer com que a docência estivesse ligada à mulher. Assim, Louro (2015, p. 450) diz que o “controle do estado sobre a docência, a determinação de conteúdo e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que possam sofrer as novas agentes de ensino”.

Ramos (2020) aponta que o magistério foi sendo ligado aos poucos ao feminino tanto que a mulher que era professora conseguiria atingir o prestígio social desejado, pois antes a mulher era preparada apenas para a vida matrimonial de esposa e mãe, isto é, as mulheres perceberam que no magistério existiria a possibilidade de conseguirem sua independência por mais que a profissão não fosse financeiramente vantajosa.

Ramos (2020) destaca que o termo “maternagem”, mesmo que em sinônimo pareça estar associado à maternidade, tem sentido e significado que se contrapõe ao real sentido da maternidade, já que a maternidade diz respeito ao ser mãe, ou seja, aspectos físico e social que liga sujeitos pelo vínculo de parentesco entre um sujeito e outro. Já a maternagem está relacionada à visão de cuidado, zelo, afeto além de sentimentos como a alegria. Mesmo que os termos tendam a se complementar, podem ser entendidos como sendo a mesma coisa, visto que as características da maternagem podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa, e não é uma atividade própria do feminino apenas pela característica biológica de gerar filhos.

O homem, mesmo não gerando filhos em seu corpo biológico, desenvolve sentimentos e laços afetivos o que caracteriza um grau de maternagem. Assim como não sendo laços de sangue que os une é o sentimento humano de carinho que pode ser estabelecido independente do laço biológico. O trabalho com crianças envolve o carinho e o zelo, pois são fatores essenciais, mas o educador deve sempre buscar ser profissional sem deixar as relações de cuidado e a educação de lado.

Nessa linha, Ramos (2020) levanta uma das questões que são importantes relacionada ao espaço da educação infantil, evidenciando que a instituição de ensino deve ter espaço que tenha homens e mulheres para atuarem, como um movimento de integração, sendo esses dois pontos fundamentais para a formação do cidadão. O termo “maternagem” está associado à ideia de que a mulher é sempre mais preparada ao cuidado de crianças, pois desde pequena a menina, ao ganhar uma boneca, reproduz as atitudes da mãe ou de outro adulto com o brinquedo e aos poucos ela se apropria de atividades que são próprias do gênero feminino e que foram construídas socialmente.

É necessário que a sociedade tenha a reflexão crítica, em relação a tal questão, mas nota-se que esse entendimento decorre de um cunho assistencialista ligado à educação infantil que, perpetuou-se por muito tempo como forma de troca entre o Estado e as pessoas (Montiel, 2019).

Essa concepção patriarcal ainda é viva, e é um dos motivos do afastamento de muitos homens do exercício do magistério, pois, para serem docentes, não só precisam

passar pela formação em nível superior, exigido pela LDB, mas necessitam mostrar que têm a competência de cuidar, assim como são seguros com relação à sua sexualidade (Ramos, 2020).

A perda de interesse por parte do homem com relação ao magistério acontece por conta de que o magistério é uma profissão sem prestígio social tal como um médico ou advogado, além de receber uma remuneração inferior a outros cargos, o que pode estar associado à ideia de que os trabalhos de cuidado e educação não devem ser bem remunerados, pois devem ser realizados por amor. Tal ponto se perpetua e com esse afastamento as mulheres assumiram os postos de professoras e cuidavam das crianças das outras mulheres que precisavam trabalhar em postos de trabalho como as fábricas.

Louro (2015) diz que muitas vozes foram aparecendo e afetaram a presença de homens e por conta disso, muitos foram os discursos que fortaleceram a visão de que a maternagem é atributo fundamental das mulheres e único requisito para a atuação como docente na educação infantil.

Outras vozes surgiram para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna eram vistos como filho ou filha espiritual. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, podia ampliá-la ou sublimá-la (Louro, 2015, p. 450).

Observamos, com base na pesquisa de Ramos (2020), que na atuação docente mesmo que gênero, raça, cor ou a religião, impacte na ação, esse são fatores pessoais, já que no cuidado e na educação de crianças o que deve sobressair é a forma o processo emancipa a criança, faz com que ela desenvolva seu potencial por meio das brincadeiras e interações propícias a aprendizagem na educação infantil.

Nesse contexto, o sujeito que se desvia dos padrões culturalmente aceitos causam estranhamento, ou seja, se a pessoa agir de uma forma diferenciada do que é esperado para o seu gênero, a sociedade certamente não aceitará sua conduta (Louro, 2014).

E tendo em vista que as relações de gênero são construídas no contexto histórico e cultural em que o ser humano está inserido, é possível afirmar que desde muito pequenas as crianças aprendam, por meio da linguagem, a se comportarem de acordo com o que delas é esperado por parte dos adultos. Logo, mediante as interações sociais, a criança vai observando os modos de agir de seus pares e passa, então, a reproduzir padrões de

comportamento aceitáveis pela cultura, inclusive no âmbito das brincadeiras. Assim, a menina ao brincar costuma imitar as pessoas do gênero feminino, em relação ao cuidado com as bonecas, e o menino costuma se inspirar em pessoas do gênero masculino nas brincadeiras que envolvem características como agilidade, força e precisão (Duarte, 2023).

Por conseguinte, meninas e meninos aprendem a serem quem são desde muito pequenos e por meio desse processo de apropriação eles vão adquirindo as características que irão auxiliar cada um deles ao longo de sua vida. As meninas aprendem os afazeres domésticos enquanto brincam de casinha, incluindo fogão, panelinhas etc. e ao mesmo tempo aprendem a maternar enquanto brincam de bonecas. Por outro lado, os meninos não aprendem a “paternar”, ou a fazer de conta que são os papais das bonecas, pois as brincadeiras aceitáveis socialmente para o gênero masculino estão relacionadas à aventura e, com isso, eles desenvolvem habilidades espaciais, de agilidade e de força enquanto jogam bola ou realizam brincadeiras de luta, por exemplo.

Ao analisar as brincadeiras infantis, Martins (2009, p. 35) assevera que o ato de brincar é entendido como “um processo social, pois desde muito cedo, pela mediação do adulto ou de outras crianças mais velhas somos envolvidos nesta ação. A base do jogo é justamente a realidade em que vive a criança, pois nasce das condições em que ela vive”. Sendo assim, a brincadeira é um processo pelo qual o sujeito aprende a ser um membro de um determinado grupo e reproduz os padrões predominantes. É o caso, por exemplo, das questões de gênero, que ao brincar as crianças associam ao sexo feminino o desenvolvimento de atividades de cuidado e ao sexo masculino ações inerentes à administração, à força e ao poder.

Parece-nos um tanto binário tal apontamento, mas ressalta-se a relevância de se reforçar a ideia de que não deve ser o sexo biológico a determinar as funções sociais desempenhadas, uma vez que um menino pode cuidar dos filhos e da casa tão bem quando uma mulher e isso independe de suas características biológicas, mas sim da aprendizagem que é proposta ao longo da vida. Da mesma forma que uma mulher pode ter força e agilidade e capacidades administrativas melhores que homens e tais fatores não estão atrelados ao biológico.

O que é importante destacar é que as funções sociais, isto é, as atividades desempenhadas pelos sujeitos não devem perpassar a divisão sexual, pois não devem existir na sociedade trabalhos próprios de homens e próprios de mulheres. Segundo Louro (2014), essa divisão só reforçou as diferenças entre ambos os gêneros e contribui até os

dias atuais para a discriminação dos que agem de forma diferenciada das atribuições biológicas de cada sujeito.

Com isso, as atividades vivenciadas socialmente na escola, nos locais de trabalho, nas brincadeiras e nos momentos em família ou com amigos são de grande relevância para que sejam internalizados, ressignificados e externalizados em novos processos sociais pelos quais em um contínuo dialético as pessoas são ao mesmo tempo influenciáveis e influenciadores (Urt; Vital, 2018).

Por isso, reflete-se nesse estudo que o gênero é uma categoria imposta socialmente que é apropriada por todos os sujeitos em todos os espaços em que existem a interação social entre os sujeitos. Duarte (2023) salienta que tais proposições sobre essa apropriação devem ser revistas no âmbito escolar de maneira que a escola não seja apenas um ambiente de reprodução dos atributos sociais, mas sim um lugar que permita a presença e a apropriação das diversidades.

4.9 A figura masculina na educação infantil

Apple (2013) considera que a consolidação do magistério dos anos iniciais perpassou por um processo pelo qual inicialmente o ensino e o estudo eram restritos aos homens e após alguns anos apropriou-se socialmente que tal profissão deveria ser atribuída às mulheres, pois elas já eram as responsáveis pela educação familiar. O afastamento dos homens acontece pelo reforço da ideia de que o homem deve ocupar funções sociais prestigiosas e a docência perde seu patamar de importância quando as mulheres passam a ocupar tal posição social.

Dessa forma, o homem passa a perceber que o exercício da docência não é algo vantajoso e então busca por profissões em que ele pode ter ganhos financeiros mais elevados. Se a função de docente fosse tão lucrativa, quanto a de um cargo executivo em grandes empresas, certamente seria exercida majoritariamente por homens, mas diante do alto desprestígio social, bem como da baixa remuneração, a docência na educação infantil tem sido vista como desinteressante para o gênero masculino.

[...] é claro que às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação reforçam a segregação sexual. Como a atividade docente, por exemplo, tem componentes de cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher e como nós associamos cuidar de crianças e servir com menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, nós revivemos, assim, as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho (Apple, 2013, p. 18).

Destaca-se, com base nas ideias de Apple (2013), que a inserção no mercado de trabalho por parte das mulheres incluiu a ideia de aceitar profissões desvalorizadas e que estavam voltadas ao cuidado, como se seu exercício laboral fosse uma extensão das atividades que já eram desempenhadas por elas no lar. A docência, a enfermagem e o trabalho no lar são funções que seriam facilmente aceitas para uma mulher desempenhar e, portanto, tais atribuições foram socialmente designadas a elas como se fossem preparadas de forma biológica para tais funções.

Cabe salientar que, no caso da docência voltada para a atuação com crianças pequenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a formação básica para trabalhar na educação infantil é o curso superior (Brasil, 1996). Posteriormente, no ano de 2006, foram homologadas as Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia, que continuam vigentes, com a seguinte redação:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006, p. 1).

Evidencia-se que a formação de docentes para trabalhar na educação infantil no Brasil passa a ser o curso de Pedagogia e, com isso, ocorre o desinteresse de homens pela referida formação, visto que culturalmente predomina a ideia de que as atividades inerentes ao cuidado estão relacionadas ao gênero feminino, devido à questão da maternidade e da afetividade (Gonçalves; Benitez, 2023).

No entanto, existem alguns poucos homens que se tornam pedagogos (Gonçalves; Benitez, 2023) e então cabe refletir: Será que esses homens que cursaram Pedagogia estão aptos para o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas? Tal questionamento nos leva a buscar evidenciar tais profissionais e o quanto eles são invisibilizados socialmente, pois muitos homens que optam em fazer o curso de pedagogia não exercem a profissão devido à baixa remuneração, fator esse que segundo Duarte (2023) está atrelado à ideia de homem provedor, bem como ele prefere não passar pelos preconceitos sociais de não aceitação por parte de seu grupo social.

Arce (2001) analisa a ideia da educadora nata de que a mulher foi facilmente aceita como educadora devido a essa atribuição já era exercida por ela no lar e na educação dos filhos. Tal mito foi apropriado socialmente, mas na verdade o que acontece é que apenas

as meninas aprendem desde pequenas a cuidar e educar, diferentemente do menino, que normalmente não sofre com essa mesma cobrança. Além disso, ao menino que quer desempenhar tal função socialmente não lhe é permitido por conta dos estigmas sociais que já foram construídos em cima de determinada profissão.

Um exemplo clássico desse processo é apresentado por Ramos (2011), ao apontar que o homem quando vai exercer o cuidado com uma criança na creche enfrenta grandes estágios probatórios. O primeiro deles é provar que ele é seguro de si sexualmente, isto é, que ele não irá abusar sexualmente de nenhuma criança, bem como, de que ele é capaz de exercer essa função e tem todas as capacidades de exercer o cuidado com os pequeninos.

Eles [os pais] explicitam que, nas ações do cuidar, há restrição apenas para os homens, pois as professoras não representam nenhum tipo de ameaça para as crianças na medida em que trazem consigo a vocação para a maternidade e elas são, por natureza, quem protege e cuida dos filhos com desvelo e são incapazes de cometer maldade contra crianças (Ramos, 2011, p. 107).

No entanto, a mulher por conta da sua capacidade “inata” para o trato de crianças seria mais apta para o cuidado, bem como, por conta de que a mulher é mais segura sexualmente do que o homem, ou seja, existe o mito de que ela não possui a libido sexual tão aflorados quanto os homens, seriam sujeitas incapazes de exercer qualquer forma de abuso contra as crianças pequenas e bem pequenas.

Portanto, é observável que a existência de poucos homens na atuação de educação infantil explica-se por conta da ideia de que eles não são profissionais habilitados para o trato com crianças. Sendo assim, a mulher tanto por suas atribuições consideradas biologicamente consolidadas é o ser que deve atuar com os pequenos. A reflexão que propomos nesses espaços está justamente em como lidar com esses profissionais invisíveis que cursam pedagogia e não podem atuar nessa etapa por conta dos diversos estigmas sociais que a profissão carrega consigo.

Diante disso, o que fazer para mudar tal proposição? Inserir os homens por inserir seria insuficiente ao nosso ver, a conscientização e a desconstrução da divisão sexual do trabalho seriam aspectos fundamentais que auxiliaram na quebra de paradigmas e na aceitação de homens como docentes de crianças pequenas e bem pequenas.

Se o ambiente da educação infantil continuar sendo feminino, as crianças se apropriarão que aquele espaço é feminino e continuarão a transmitir, aos demais e a seus futuros filhos, essa tendência social (Pino, 2005).

Louro (2018) acredita que os debates contribuem para que os professores e a sociedade possam entender que a escola deve ser um espaço do diverso e que todos devemos constituir as nossas identidades por meio do contato com a diversidade.

Ao afirmar que a identidade tem estreitas conexões com as relações de poder, nos chama atenção para o entendimento de que ninguém determina e nem impõe sua identidade ao outro. Os seres humanos constroem suas identidades desde que nascem na relação com o outro e não na imposição. A identidade não é homogênea pela multiplicidade, por isso, o conjunto delas compõem a diversidade (Ramos, 2020, p. 59).

Desta forma, consideramos que a constituição do sujeito perpassa as relações sociais que ele estabelece e são importantes, no caso da criança, para que ela vá percebendo e constituindo a sua própria identidade e entendendo que a educação infantil não é um espaço feminino, mas que todos são capazes de atuar nesse espaço.

Na próxima seção, será possível fazer a descrição do procedimento metodológico da tese, trazendo o passo a passo da natureza, procedimentos, instrumentos e análise dos resultados obtidos na investigação empírica.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção refere-se aos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa e inclui alguns tópicos como: Natureza da pesquisa; Instrumentos e procedimentos para a realização da pesquisa; Conto: Narrativa lúdica; Critérios de inclusão e riscos a quem participa da pesquisa; e Organização e análise dos Dados; conforme apresentado na sequência.

5.1 Natureza da pesquisa

O encaminhamento desta tese pauta-se na abordagem qualitativa, do tipo descritiva, a qual é definida por Flick (2009) como um método que desenvolve suas particularidades, além de visar compreender, descrever e explicar os fenômenos sociais de forma diferenciada dos demais métodos. Por conseguinte, a opção pelo método qualitativo deve estar relacionada ao problema de pesquisa, com o exemplo que se o pesquisador deseja saber algo a respeito da experiência subjetiva de uma pessoa ou de um grupo deverá optar pela pesquisa qualitativa e fazer uso de entrevistas para o levantamento de dados. Assim, essa abordagem se concretiza por meio da análise das experiências citadas pelo/as participantes, bem como das vivências grupais e de suas interações sociais.

Para Zanette (2017), no Brasil tem-se percebido avanços na produção científica de pesquisas qualitativas, devido à diversificação de teses e dissertações que constituem os programas de pós-graduações, seja em termos de fundamentação epistemológica e teórica, seja pelas reflexões metodológicas em termos da aplicabilidade dos procedimentos técnicos utilizados na investigação do objeto da Educação. Sob essa perspectiva, Gatti (2021) analisa que:

[...] para ampliar e diversificar os conhecimentos na área da educação, e, completo, consequentemente para os conhecimentos voltados à docência. Na maioria das vezes, com foco mais delimitado, esses métodos permitem aproximação mais profunda em relação às formações, aos processos culturais, aos de aprendizagens, adentrando em questões do cotidiano escolar, explorando situações diversas (Gatti, 2021, p. 51).

Evidencia-se que essa abordagem busca analisar e interpretar aspectos mais profundos que são introduzidos por meio da descrição da complexidade das relações

humanas das quais as análises são feitas de maneira mais detalhadas, analisando as atitudes e tendências de comportamento.

5.2 Instrumentos e procedimentos para a realização da pesquisa

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico, nas teses de doutorado de autores que pesquisam a área. Feita esta etapa, passamos para uma revisão de literatura dos estudos que se enquadraram nos temas da investigação. O levantamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Em seguida, foi realizada a escrita do referencial teórico e, paralelamente, foi feita uma análise de instituições de educação infantil que tinham docentes do gênero masculino, para então realizar o levantamento de dados da pesquisa empírica.

Dessa forma, o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Praia Grande SP, foi feito de forma presencial, em que foi analisada a proposta e assinada a autorização para a realização da pesquisa (Apêndice A). A referida Secretaria, por meio de seus representantes, indicou as três unidades que possuíam professores homens lecionando na pré-escola. Esse município foi escolhido, tendo em vista a facilitação para deslocamento e para a realização da pesquisa de campo.

A seleção da instituição de educação infantil, localizada na periferia do município de Praia Grande SP, que tinha um professor homem atuando com crianças de 4 a 5 anos, se deu por meio dos critérios de compatibilidade de horário e maior tempo de experiência entre os docentes indicados. Foi proposto a realização da pesquisa de campo de duas formas: 1) Observação em sala, durante as aulas do professor, com registros no diário de bordo; e 2) Realização de entrevista em grupo com as crianças.

5.3 Caracterizações do campo e educação infantil municipal

A pesquisa aconteceu no município de Praia Grande que faz parte do litoral do Estado de São Paulo, ficando na Baixada Santista e conta com 350 mil habitantes e uma área de aproximadamente 149 km² (IBGE 2022).

O local se destacou por ser um dos destinos turísticos que são mais procurados do Brasil, e recebem até 1,8 milhão de visitantes na alta temporada esse volume pode chegar a multiplicar a população fixa do local (IBGE 2022).

É considerado um território moderno e conta com orla urbanizada de 22,5 km, de ciclovias, na qual ocorrem em suas orlas diferentes eventos esportivos e culturais, sua infraestrutura turística é consolidada, e os projetos relevantes como o monitoramento por câmeras e a urbanização da Via Expressa Sul são consideradas de alta qualidade (Praia Grande, 2025).

Quanto à educação infantil municipal, de acordo com dados do Inep (2025), em dezembro de 2024 a rede municipal contava com 35 escolas de educação infantil, atendendo a um público de 17.480 crianças entre 4 meses e 5 anos dentre elas 8.976 são atendidas no Berçário e 8.504 no Infantil I e II (Praia Grande, 2025).

Nas férias 18 unidades funcionam atendendo como “creches polo” a cerca de 2.000 crianças dando suporte às famílias durante a alta temporada. A Secretaria municipal de educação (SME) busca fiscalizar as escolas particulares de educação infantil: desde 2006 foram identificadas 16 unidades regulares, e existem inspeções periódicas das condições físicas, da higiene, da legalidade do funcionamento, bem como das atividades e da habilitação da equipe (Praia Grande, 2025).

A pesquisa foi realizada em uma instituição localizada em um bairro de Praia Grande. A unidade atende nos turnos: Manhã, Tarde e Tempo Integral a crianças de 0 a 5 anos de idade. São turnos das 7:00 às 11h; das 11:30 às 14:30; das 15h00 às 19h00 e das 7:00 às 19h00.

A unidade possui uma diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica e uma Pedagoga. A instituição foi inaugurada em 2004 e a unidade atende a 413 crianças na creche, 418 crianças na educação infantil pré-escola, 158 nos anos iniciais do ensino fundamental e 42 matrículas de educação especial, segundo o censo escolar (2024).

No turno em que a pesquisa foi realizada, o público era de 160 crianças matriculadas e funcionavam 7 salas de educação infantil I, dentre elas a sala em que foi realizada essa investigação.

5.4 Instrumentos de pesquisa

Tendo em vista que os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram: observação em sala, registros no diário de bordo e realização de entrevista em grupo com as crianças, considera-se importante refletir sobre cada um deles.

Silva e Menezes (2023) destacam que a observação participante se refere ao processo em que as pessoas da comunidade investigada concordam com a presença de quem irá observar a participação deles, já que aquele que realiza a observação participante deve criar meios para que venha a ser aceito dentro do contexto da pesquisa. “É importante, nesse tipo de pesquisa, que o/a pesquisador/a realize suas ações de acordo com o funcionamento do local que se estuda, mesmo que isso signifique sair do proposto no roteiro planejado” (Silva; Menezes, 2023, p. 693).

No que se refere ao uso do diário de bordo, para a realização de pesquisas qualitativas, Xavier, Bortolanza e Pasquali (2025) apontam que o diário de bordo se define por ser o livro pelo qual são registrados o dia a dia do processo de pesquisa. É como se fossem diários na qual o pesquisador acompanha e registra os processos. Tendo em vista tais aspectos, ressalta-se que a estratégia de escrita dos diários de bordo como intervenção pedagógica na educação básica tem se mostrado de grande relevância, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva das práticas experienciadas no decorrer da proposta de pesquisa.

O terceiro instrumento investigativo utilizado para o levantamento de dados foi a entrevista em grupo com 12 crianças de educação infantil, que frequentavam a turma do professor homem. Essa opção se deu porque, conforme os pressupostos de Aguiar e Ozella (2013), há a recomendação do uso de entrevista para que seja realizada uma investigação dentro da abordagem Sócio-histórica, pois a consideram “[...] um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados.” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308).

Além disso, algumas características do processo da entrevista podem interferir no seu potencial de produção e da captação das informações, apontando que a mesma deve ser considerada ampla para que sejam evitadas certas inferências tidas como desnecessárias, além de ser um aspecto recorrente para que o sujeito tenha possibilidade de acabar com as dúvidas possibilitando aprofundar as colocações e reflexões relacionados a entrevista (Aguiar; Ozella, 2013).

De um lado, as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelo discurso (Poupart, 2012, p. 215).

Poupart (2012) aponta que a ambiguidade no processo de utilização desse instrumento implica na compreensão de que existe certa limitação na apreensão do fenômeno pesquisado e na realidade social a qual o pesquisador visa investigar, limitando o processo que pode ser minimizado na execução das entrevistas da mesma forma que nos procedimentos de análise de dados.

Cabe salientar que, após o primeiro contato e, tendo o professor e a escola aceitado o convite para a pesquisa em sua turma, procedemos com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice B, aos pais e/ou responsáveis das crianças. Os responsáveis do/as participantes foram orientados a guardar uma via consigo, sendo-lhes, ao mesmo tempo, garantido o sigilo das informações que foram coletadas nas duas etapas, em que os referidos dados seriam baixados e armazenados em computador particular, sendo apagados da nuvem os dados do/as participantes, para evitar possível exposição.

O processo de levantamento dos dados empíricos ocorreu no mês de novembro de 2024. Entre os dias 25 e 29 foram feitas as observações em sala de aula para que as crianças se acostumassem com a figura do pesquisador e para que fossem apreendidos aspectos relacionados à aula e à interação da turma com o professor da educação infantil.

Já a entrevista com o grupo de crianças aconteceu de forma presencial, na sala de aula, no dia 29 de novembro de 2024 e durou cerca de 30 minutos. No momento da entrevista, o professor ficou acompanhando a turma no fundo da sala, mas não interveio em nenhum momento.

É importante ressaltar que o pesquisador elaborou uma narrativa lúdica para introduzir a temática para as crianças. Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020) atestam que a narrativa lúdica é uma forma de contar histórias as crianças com a intenção de apreender delas suas expectativas a respeito, o que em uma pesquisa com crianças é essencial para que elas possam expressar seus sentimentos. O processo foi gravado por meio de áudio para facilitar o processo de transcrição das entrevistas.

5.5 Conto: narrativa lúdica

A narrativa lúdica utilizada para a entrevista com as crianças foi o seguinte conto:

Olá, crianças! Gostaria de contar a vocês o caso de um amigo meu lá de outro planeta. Ele se chama Raskov. O Raskov mora no planeta chamado “URU”, e vocês acreditam que lá só tem professoras mulheres? Ele gostaria muito de saber de vocês o que

vocês pensam sobre ter um professor homem? Vocês percebem que têm diferenças quando é um professor homem e uma professora mulher? Vocês já tiveram uma professora mulher? Como que ela agia em sala com vocês? Era diferente do professor homem que vocês têm hoje? Quais são as diferenças? Como você compreende a presença do professor na sua escola? Vocês a acham interessante? Por quê? Vocês já escolheram a profissão que vocês querem ser? Alguém quer ser professor aqui? Vocês acreditam que é importante ter homens e mulheres trabalhando como professores?

Que ótimo eu vou contar toda essa história para o meu amigo, acredito que ele irá ficar muito feliz que vocês pensam dessa forma.

Crianças foi um grande prazer ter essa conversa com vocês e acredito que o Raskov vai ficar muito feliz de saber da resposta de cada um de vocês.

5.6 Critérios de inclusão e riscos a quem participa da pesquisa

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa é compreender, por meio da perspectiva Histórico-Cultural, o que pensam as crianças de educação infantil sobre ter um professor homem, os critérios para a inclusão de cada participante são:

- a) Ser criança de educação infantil de 4 a 5 anos;
- b) Ter um homem atuando como professor;
- c) Priorizar o docente com maior tempo de experiência;
- d) Ter compatibilidade de horário.

No que tange aos riscos de quem participa da pesquisa, entende-se que apresentam riscos pequenos aos entrevistados, os quais podem ser definidos por certo constrangimento ao ser perguntado sobre algo, ter vergonha ou sentir medo de não saber responder; e apresentar algum cansaço pelo tempo da entrevista ou quantidade de perguntas do questionário.

Esses riscos apresentados poderão ser minimizados, ao apresentar o roteiro antes da entrevista, de modo que o participante possa escolher responder ou não alguma questão. A realização da entrevista utilizando a narrativa lúdica sob os princípios de Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020) que elaboraram uma metodologia diferenciada para a entrevista com crianças, baseada em uma narrativa que foi elaborada pelo pesquisador. Os pais e responsáveis do/as participantes convidados a participar foram devidamente

orientados sobre esses possíveis riscos e que, a qualquer momento, poderiam retirar seu consentimento e interromper a entrevista.

Este trabalho teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) sob o CAAE: 74002523.8.0000.0021, (Apêndice C), da qual esta tese segue todos os princípios éticos para preservação do anonimato, confidencialidade e manutenção do sigilo das pessoas envolvidas na pesquisa.

5.7 As crianças participantes da pesquisa

O grupo de participantes desta investigação foi composto por doze crianças com idades entre quatro e cinco anos, sendo oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Todas as crianças estão matriculadas no infantil II. Os nomes utilizados nesta investigação são fictícios, garantindo a preservação do anonimato das identidades e a confidencialidade conforme as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos. Abaixo, será apresentado uma breve percepção individual acerca de cada criança, baseada na observação participante e nos registros feitos pelo pesquisador no momento da coleta de dados¹ em novembro de 2024.

Lívia tem 4 anos, é uma criança com temperamento calmo e introspectivo. Demonstrou ter preferência por atividades que envolvam a arte, desenho e pintura, bem como escuta atenta durante momentos da leitura coletiva revelam sua sensibilidade com relação a esse campo.

Já **Ana** tem 5 anos e apresenta comportamento extrovertido aparenta ter muita curiosidade em aprender coisas novas. Mostra-se constantemente interessada em aprender sobre os aspectos da vida, faz muitas perguntas e engaja-se nas atividades investigativas. No decorrer das aulas, Ana demonstra entusiasmo em cuidar das plantas da sala e observar pequenos animais que o professor passou no decorrer das aulas, evidenciando a afinidade com o conteúdo ligado à natureza.

Manuela tem 4 anos e é uma criança expressiva e que tem muita criatividade, com notável gosto por realizar dramatizações nas atividades da brincadeira, as atividades relacionadas ao teatro ou dança o professor destaca que ela gosta muito de participar. Ela

¹ Os dados relacionados a idade das crianças já devem ter sido alterados dada a data de aniversário de cada uma no ano de 2025. Vale destacar que esses dados foram coletados em novembro de 2024.

também tem um espírito de liderança muito bom, pois costuma propor brincadeiras coletivas e demonstra habilidades de colaboração com os pares.

Sofia tem 5 anos e caracteriza-se com um comportamento mais reservado, mas com notável capacidade de concentração. Apresenta facilidade em atividades que envolvem lógica e resolução de problemas, como quebra-cabeças e jogos de raciocínio. Desenvolveu forte vínculo com a professora, a quem frequentemente recorre para apoio.

Valentina tem 5 anos e possui perfil sociável e proativo. Com frequência, assume uma postura de liderança entre os colegas e demonstra desenvoltura em situações que exigem negociação e mediação de conflitos. É participativa nas atividades físicas e nas dinâmicas de grupo.

Isadora tem 5 anos e revela traços de afeto e delicadeza em suas interações. Sua imaginação é a florada nos jogos de papéis e na criação de narrativas com brinquedos. Demonstra grande interesse por músicas calmas pelas brincadeiras que envolvem cuidado e simulação do cotidiano familiar, ou seja, gosta muito segundo ela de brincar de casinha.

Já **Helena** tem 4 anos e é uma criança com determinação, organizada e atenta às normas propostas pelo professor. Apresenta comportamento autônomo no cumprimento de tarefas e das responsabilidades relacionadas a brincadeira. É uma aluna descrita pelo docente como acima da média esperada para a idade. É muito metódica em suas atividades e busca constantemente a excelência nas suas produções escolares.

Beatriz tem 5 anos e é extrovertida e carismática, com atitudes que em gerais são positivas diante dos desafios. A criança costuma participar ativamente das atividades em grupo e traz leveza e bom humor às interações. É bem aceita pelos colegas, sendo muito procurada para as brincadeiras.

Arthur tem 5 anos e apresenta um perfil inventivo e curioso. Tem forte interesse por construções com blocos, montagem de objetos e criação de estruturas. Não tem a fala plenamente desenvolvida, mas costuma demonstrar pensamento criativo e propositivo nas atividades de livre escolha, revela ter gosto por experiências que envolvem as práticas e exploratórias propostas pelo professor.

Enzo tem 4 anos e é uma criança que apresenta ser muito comunicativo, com facilidade de fazer amizade e de se expressar verbalmente. Participa com entusiasmo dos jogos cooperativos e das interações realizadas nos pequenos grupos. Tem bom relacionamento interpessoal e apresenta interesse por atividades esportivas e desafios motores propostos pelo professor.

João Pedro tem 5 anos e mostra-se mais introspectivo, mesmo que seja bastante atento ao ambiente ele prefere realizar atividades individuais, sobretudo aquelas que envolvem desenhos e manipulação de materiais. Com o tempo, o professor destacou que ele tem desenvolvido uma maior segurança para se expressar em grupo nas atividades.

Lucas tem 4 anos e apresenta perfil energético e ativo gosta de realizar atividades ao ar livre e se destaca nos jogos que exigem movimento. Em situações que exigem cooperação, costuma ter um papel importante de liderança, embora por vezes necessite de apoio do professor para lidar com frustrações.

O perfil ou característica de cada uma das crianças que participou da pesquisa, segundo a perspectiva do pesquisador, é importante para entender os relatos e o que elas pensam sobre ter docente do gênero masculino na educação infantil.

5.8 Organização e análise dos Dados

A análise dos depoimentos produzidas na entrevista em grupo foi realizada por meio do procedimento dos núcleos de significação, que visa ser uma possibilidade dialética de análise da produção de conhecimento relacionado aos sentidos e significados (Aguiar; Ozella, 2006).

Os núcleos de significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), caracterizam-se por ser um entrelaçamento dos sentidos e significados, sendo o processo por primeiro que é de característica subjetiva e individual, e inicia-se considerando o contexto e da vivência pessoal do sujeito. Já o significado está relacionado com aquilo que é historicamente construído, objetivado no mundo que é por sua vez socialmente construído e compartilhado. O significado dos termos é aquilo que pode ser encontrado nos dicionários e permitem a comunicação entre o/as participantes.

Para elucidar a diferença entre as duas categorias, observa-se o seguinte exemplo: a palavra casa estará descrita no dicionário como construção utilizada para moradia (significado), mas se questionada uma pessoa de baixa ou alta renda, um morador de rua ou alguém do Movimento sem Terra, “casa” terá um sentido diferente, pois a forma de relação com o objeto “casa” é singular a cada indivíduo (Bativa, 2024, p. 45).

Nas palavras de Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3), o “[...] o termo ‘significação’ é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias”. E sendo essa análise

um processo contínuo de mútua constituição entre significado e sentido as significações, ela carrega em si

[...] essa rica movimentação, cheia de sentidos e significados, de determinações históricas subjetivadas-objetivadas pelos sujeitos. Estas sim, as significações das palavras, são nossa unidade de análise, rompendo com dicotomias e possibilitando revelar uma “outra face da lua” muito mais complexa e preñe de informações (Magalhães, 2021, p. 251).

A significação é compreendida a luz de Magalhães (2021) como determinada pelos aspectos históricos e propenso a unidade de análise o que possibilita o revelar da complexa teia de informações que contém no diálogo. Aguiar, Soares e Machado (2015) destacam que:

Para que possamos, portanto, nos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento. (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 161).

Sendo assim, a organização das informações expressas por meio das falas do/as participantes recolhidas em núcleos de significação consiste em buscar os temas ou questões centrais que envolvem os depoimentos das crianças (Aguiar, 2015). Essa organização foi delimitada pelos objetivos da pesquisa.

Tendo esses aspectos em mente, entende-se essa análise como uma perspectiva não dicotômica, pois sua sustentação é o materialismo, a historicidade e a dialética. Propriamente dito, é uma análise apriorística que busca a negação das “concepções dualistas que separam objetivo de subjetivo, social de individual, afetivo de cognitivo” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3) que por meio do processo buscam “a historicidade, a materialidade e a dialeticidade como essenciais à nossa análise” (p. 4). Trata-se, portanto, de:

[...] algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações (Aguiar; Ozella, 2013, p. 300-301).

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 58) destacam que essa assertiva está relacionada com “a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto”, sendo assim, a análise por meio dos núcleos de significações visa analisar para além das aparências e da naturalização das relações sociais estabelecidas.

O processo de apropriação desse procedimento teórico-metodológico e dessa concepção de sujeito, Aguiar, Aranha e Soares relacionam que “esse movimento analítico

não pode se dar de modo linear, mas sim como um processo que dialeticamente se organiza e reorganiza, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência” e enfatizam que “[...] o que se pretende na análise da dimensão subjetiva da realidade não é somente apreender as significações dos sujeitos, mas também, com base nelas e nas mediações que as constituem, focar, iluminar e explicar o fenômeno” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 4).

Na próxima seção, será possível entender como foram realizadas a formação dos núcleos de significação, os passos tomados pelo pesquisador e o surgimento da voz das crianças em relação à presença masculina na educação infantil.

6 HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DAS CRIANÇAS

Ir à infância, e as formas de vivê-la

Miguel G. Arroyo

Nesta seção, será realizada a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa empírica com as crianças. Todo o processo se deu por meio da análise dos núcleos de significação, que se baseiam na proposta dialética proposta pela Teoria Histórico-Cultural fundamentada nos estudos de Marx sobre a sociedade.

Essa seção encontra-se assim organizada: primeiramente há a explicação de como se deu o processo de formação dos quatro núcleos de significação, para então apresentar e analisar cada um deles, a partir dos relatos das crianças e das análises fundamentadas em diversas pesquisas da área da Educação.

6.1 Formação dos núcleos de significação

Os núcleos de significação dizem respeito à relação que existe entre o sentido-significado, estreitando a relação objetiva-subjetiva do que se tem por respostas das entrevistas que foram feitas. Partindo deste ponto, sobre o procedimento de formação dos núcleos de significação, utilizados nessa pesquisa, é preciso entender os movimentos de análise, considerando que os núcleos de significação obedecem a uma ordem para a seleção e eleição dos núcleos de significação, tais como: análise dos pré-indicadores, agrupamento dos mesmos para resultar nos indicadores, que por sua vez resultarão no surgimento dos núcleos de significação.

Dessa forma, o primeiro dos movimentos é a análise dos pré-indicadores: no qual são analisados os trechos da entrevista que estão relacionados com os objetivos da pesquisa seja pela confirmação, antagonismo, repetição de falas que são pertinentes ao objetivo da pesquisa (Aguilar; Ozella, 2006).

No quadro 3, será possível observar os pré-indicadores que foram retirados dos depoimentos obtidos por meio da entrevista com as crianças. Foi possível apreender por meio da junção dos seguintes resultados:

Quadro 3 – Pré indicadores da fala dos entrevistados.

PRE-INDICADORES
“O professor Felipe é muito nosso amigo, ele brinca com a gente. Quando estamos brincando de casinha ele entra lá dentro e fica com a gente fazendo bagunça”. “Mas ele não é tão amigo seu quanto nosso, ele é menino igual a gente, e por isso ele é mais nosso amigo”. “O professor Felipe é como se fosse o nosso melhor amigo, vejo ele sempre que chego na escola e eu já quero abraçar ele e você sabe por quê?”[...] “E acho que se fosse uma professora menina a gente brincaria mais de bonecas”[...] “E lá a gente brinca de um monte de coisa, tipo... de correr, de pega-pega e o professor Felipe sempre brinca com a gente. Eu gosto sempre quando ele é o pegador”. “O professor Felipe gosta muito de ficar com a gente brincando a brincadeira é tão divertida que a gente nem vê o tempo passar”. “Uma vez eu fui brincar lá no parquinho com as meninas, e eu não gostei muito, uma delas me bateu você sabia?”. “Eu sempre vejo alguns meninos brincando com a gente eu não gosto muito, eu prefiro brincar com as minhas amigas. É mais legal.” [...] “A gente sempre brinca junto e isso é que faz com que seja mais legal, o professor sempre gosta de estar com a gente na brincadeira”. “O professor ajuda muito a gente a sonhar, quando a gente está lendo a historinha ele sempre pergunta qual é o nosso maior sonho, uma vez eu já sonhei que fui lá na lua, muita gente acha que a menina não pode fazer isso, mas eu queria ir lá eu acho que eu posso”. “A gente quando brinca junto acaba sendo mais legal, as vezes acontece de todo mundo brincar separado, eu brinco com as minhas amigas eu gosto mais delas, brincar com as meninas é mais legal, os meninos acabam sendo bem chatos. Eu gosto de brincar de Barbie sempre que o professor deixa a gente brincar na sala”. “Eu brinco com todos os meus amigos até as meninas elas são bem legais, uma vez a gente brincou de lutinha a Ana me derrubou” “Ontem eu brinquei com o Lucas ele foi o meu filho na brincadeira, me obedeceu a bonitinho”. “Uma vez o Arthur pegou meu gloss e você acredita que ele ficou chupando igual um pirulito, eu bati nele e peguei de volta” “há o professor Felipe acabou brigando com ele por que ele pegou meu gloss, mas ele também brigou comigo, por que ele disse que eu não poderia ter batido nele, mas ele pegou meu gloss”. “Mas o que que tem ele passar o seu gloss, as vezes ele gosta e não tem nada a ver”. “O professor Felipe sempre deixa a gente brincar do que a gente quer” “Na brincadeira da gente eu sempre brinco com as meninas e isso é normal eu até prefiro as vezes tenho muitas amigas a Livia e a Valentina gosto muito delas”. “Eu brinco com os meninos sim, eu gosto deles e a gente tem que gostar de brincar com todo mundo e isso o professor Felipe sempre fala pra gente”.

“Mais por que ele tem que ser o professor eu quem devia ser a professora ele nem sabe”

“Há eu quero ser professor igual o professor Felipe, talvez seja muito legal ensinar as pessoas, porque é muito importante aprender a como fazer as letras e saber ler, então ser professor deve ser legal e se eu fosse eu seria como ele”.

“Ele é muito meu parceiro”

“Eu quero ser bombeiro, esse é meu sonho poder apagar fogo eu acho isso muito irado”.

“Eu também tio quero ser professora, só que dos grandões, igual minha mãe, ela chega bem cansada do trabalho e as vezes ela reclama muito, mas ela diz ser muito legal de trabalhar com os grandões”.

“Tio... aqui só tem o professor Felipe de homem, quando eu cheguei aqui nunca tia vista um homem, antes dele era uma professora aí ele entrou e foi bem mais legal. Nós estávamos sem professor e ele chegou e brincou com a gente”

“Eu uma vez já brinquei do que eu quero ser quando crescer e você sabe o que eu mais sonho? Eu quero ser a prefeita. Porque eu gosto de cuidar das pessoas eu vou mandar na cidade e vou cuidar das pessoas isso é muito legal. Também já pensei em ser policial eu gosto de brincar de polícia e ladrão”.

“Eu quero ser professor igual o professor Felipe. Eu já pensei uma vez em ser professor e eu acho muito legal poder ensinar os meus amigos. Sempre que posso eu ajudo meu professor porque eu sei bastante coisa”.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Nessa visão, o levantamento dos pré-indicadores “[...] consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61-62).

[...] os pré-indicadores devem ser vistos como “teses” que, a qualquer momento, dependendo do avanço do processo analítico, podem ser negadas em decorrência de novo arranjo, gestando nesse processo novas interpretações que podem expressar um movimento analítico-interpretativo de superação (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 7).

O segundo movimento consiste em agrupar os pré-indicadores partindo da similaridade, complementaridade ou da oposição entre eles para que seja possível, a partir da síntese, desenvolver o que os autores denominam indicadores (Aguiar; Ozella, 2006). Os indicadores, são “a possibilidade do surgimento de um conjunto com outro potencial explicativo”. (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 7). Nesse sentido, como destacam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 67):

[...] na etapa de sistematização dos indicadores, o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem.

No Quadro 4, é possível observar como foram feitos os agrupamentos dos pré-indicadores surgindo a partir disso os indicadores que serão propostos para que posteriormente sejam identificados os núcleos de significação dessa investida.

Quadro 4- Agrupamento dos pré-indicadores e surgimento dos indicadores.

AGRUPAMENTO	INDICADORES
“O professor Felipe é muito nosso amigo, ele brinca com a gente. Quando estamos brincando de casinha ele entra lá dentro e fica com a gente fazendo bagunça”. “Mas ele não é tão amigo seu quanto nosso, ele é menino igual a gente, e por isso ele é mais nosso amigo”. “O professor Felipe é como se fosse o nosso melhor amigo, vejo ele sempre que chego na escola e eu já quero abraçar ele e você sabe por quê?”[...] “Ele é muito meu parceiro”	A) Criança
“E acho que se fosse uma professora menina a gente brincaria mais de bonecas”[...] “E lá a gente brinca de um monte de coisa, tipo... de correr, de pega-pega e o professor Felipe sempre brinca com a gente. Eu gosto sempre quando ele é o pegador”. “O professor Felipe gosta muito de ficar com a gente brincando a brincadeira é tão divertida que a gente nem vê o tempo passar”. “Uma vez eu fui brincar lá no parquinho com as meninas, e eu não gostei muito, uma delas me bateu você sabia?”. “Eu sempre vejo alguns meninos brincando com a gente eu não gosto muito, eu prefiro brincar com as minhas amigas. É mais legal.” [...] “A gente sempre brinca junto e isso é que faz com que seja mais legal, o professor sempre gosta de estar com a gente na brincadeira”.	B) Docência Masculina
“O professor ajuda muito a gente a sonhar, quando a gente está lendo a historinha ele sempre pergunta qual é o nosso maior sonho, uma vez eu já sonhei que fui lá na lua, muita gente acha que a menina não pode fazer isso, mas eu queria ir lá eu acho que eu posso”.	C) Brincar com meninos e meninas

“A gente quando brinca junto acaba sendo mais legal, as vezes acontece de todo mundo brincar separado, eu brinco com as minhas amigas eu gosto mais delas, brincar com as meninas é mais legal, os meninos acabam sendo bem chatos. Eu gosto de brincar de Barbie sempre que o professor deixa a gente brincar na sala”. “eu brinco com todos os meus amigos até as meninas elas são bem legais, uma vez a gente brincou de lutinha a Ana me derrubou” “Ontem eu brinquei com o Lucas ele foi o meu filho na brincadeira, me obedeceu a bonitinho”. “Uma vez o Arthur pegou meu gloss e você acredita que ele ficou chupando igual um pirulito, eu bati nele e peguei de volta” “há o professor Felipe acabou brigando com ele por que ele pegou meu gloss, mas ele também brigou comigo, por que ele disse que eu não poderia ter batido nele, mas ele pegou meu gloss”. “mas o que que tem ele passar o seu gloss, as vezes ele gosta e não tem nada a ver”.	
“Tio... aqui só tem o professor Felipe de homem, quando eu cheguei aqui nunca tia vista um homem, antes dele era uma professora aí ele entrou e foi bem mais legal. Nós estávamos sem professor e ele chegou e brincou com a gente”	D) A perspectiva da criança sobre o ser professor
“Eu uma vez já brinquei do que eu quero ser quando crescer e você sabe o que eu mais sonho? Eu quero ser a prefeita. Porque eu gosto de cuidar das pessoas eu vou mandar na cidade e vou cuidar das pessoas isso é muito legal. Também já pensei em ser policial eu gosto de brincar de polícia e ladrão”. “eu quero ser bombeiro, esse é meu sonho poder apagar fogo eu acho isso muito irado”.	E) A perspectiva da criança sobre o que ela quer ser...

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O terceiro movimento do pesquisador consiste no agrupamento dos indicadores pelas mesmas análises aglutinadas, formando o núcleo de significação. A consolidação dos núcleos de significação ocorre da seguinte maneira: “da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de

significação através de sua nomeação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310). Sendo assim, os núcleos de significação:

[...] é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a 49 realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 70).

No Quadro 5, a seguir, é possível observar o surgimento dos indicadores enquanto subgrupos definidos pelo pesquisador, por meio das análises realizadas dos depoimentos infantis. Partindo disso, surgem os núcleos utilizados nessa investigação.

Quadro 5 - Surgimento dos núcleos de significação.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SINGNIFICAÇÃO
A Criança + docência masculina	O professor como um amigo que brinca junto
Brincar com meninos e meninas	Brincar com meninos e meninas
A perspectiva da criança sobre o ser professor	A perspectiva da criança sobre o ser professor
A perspectiva da criança sobre o que ela quer ser...	Eu quero ser...

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Aguiar e Ozella (2013, p. 310) entendem que “os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir”, já que:

[...] no procedimento dos núcleos de significação, movimentos esses entendidos como não necessariamente pela semelhança e complementaridade, mas também pelas possíveis contradições existentes entre os indicadores, apresentamos alguns exemplos, evidenciando o que nos moveu no processo de composição dos núcleos de significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 10).

Não se pode entender essa estratégia de análise como um aglutinado de frases soltas que são propostas pelo pesquisador como uma repetição, mas os núcleos de significação devem ser entendidos como análises profundas que detêm significações sociais importantes, visto que:

[...] os núcleos de significação não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados. Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação

dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 71).

Partindo da análise desses núcleos de significação, o investigador precisa realizar um último movimento de síntese, este movimento é caracterizado pela análise intranuclear e internuclear. O último movimento de análise é iniciado pelo intranuclear e avança para o internuclear cuja finalidade é atingir a “compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 311).

Por isso, os núcleos de significação são a base para os resultados e as discussões das quais retiraremos as nossas considerações a respeito do tema proposto nesta tese, proporcionando as diferentes possibilidades de concretização das mais importantes sínteses analíticas e descritivas a respeito do objeto pesquisado.

6.2 Apresentação e análise dos quatro núcleos de significação

Partindo do princípio de que, conforme o Quadro 5, chegou-se a quatro núcleos de significação, na sequência são apresentados e analisados cada um deles, incluindo os relatos das crianças e as análises fundamentadas em diversos/as autores/as.

Dessa forma, foi feita a opção por utilizar o tamanho da fonte 12, para diferenciar o relato de quem participou da pesquisa, ou seja, das citações literais das/os autoras/es utilizadas/os para embasar as análises dos dados empíricos.

Ressalta-se, ainda, que os nomes utilizados no decorrer desse trabalho são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças participantes. Por se tratar de menores de idade, foram os próprios pais ou responsáveis quem escolheram os nomes que seriam dados às crianças no decorrer das análises dos núcleos de significação, apresentados a seguir.

6.2.1 O professor como um amigo que brinca junto

A amizade entre as crianças e professores é um tema que tem sido amplamente debatido na literatura, Carvalho (2015) salienta que ainda se tem que a relação professor x estudante só acontece no processo de mediação ou transmissão dos saberes. Para o

autor, esse caminho vai para além disso, isto é, no estabelecido de uma relação de amizade entre ambos.

O(a)s participantes da pesquisa evidenciam esse debate ao destacar o processo relacional de amizade que fora estabelecido com seu professor desde o início do ano. O pesquisador ao perguntar para as crianças sobre a sua relação com o docente apreendeu a seguinte fala:

O professor Felipe é muito nosso amigo, ele brinca com a gente. Quando estamos brincando de casinha ele entra lá dentro e fica com a gente fazendo bagunça. (risos da criança). Eu quando tô brincando sempre gosto de ser a mãe dele sabe por quê? Porque ele chora e eu dou o mamã pra ele. Ai ele fica bonzinho e não chora mais (Helena).

Observa-se na fala de Helena a menção que ela faz do docente e o quanto a sua participação na brincadeira com elas é importante. Em nenhum momento, ela entende que mesmo ele sendo homem não poderia estar brincando da mesma brincadeira que ela. Finco (2010) destaca que para a criança esse processo de distinção não é natural, mas é aprendido por meio de seus pais. Quando a criança terminou sua fala a respeito do docente, logo Lucas levantou a mão e disse:

Mas ele não é tão amigo seu quanto nosso, ele é menino igual a gente, e por isso ele é mais nosso amigo, por que quando a gente brinca de carrinho ele vai lá e brinca com a gente. Por isso que ele é o mais legal de todos os professores da escola, porque ele é o único que brinca com a gente (João Pedro).

A fala de João Pedro nos remete ao processo de espelhamento que ele passou a fazer do docente, espelhando sua relação na postura do docente, isto é, o estudante se vê representado no professor. Gonçalves (2009) já salientou que a educação infantil é um espaço em que as mulheres ocupam majoritariamente, sendo assim, quando um menino vê um semelhante ocupando esse espaço ele pode passar a se sentir que aquele espaço também pode ser ocupado por ele.

Trazendo para o contexto da amizade, Carvalho (2015) nos ajuda a compreender que o processo da amizade estabelecido entre o docente e os estudantes está dimensionado na questão do amigo recíproco entre os mesmos, isto é, quando se tem uma relação de perversidade ou tirania, não se pode estabelecer laços fraternos entre ambas as partes. Carvalho (2015) destaca que essa relação só pode ter sido estabelecida por meio de receptividade de ambos os lados.

Enzo complementa a fala dos colegas e destaca a seguinte frase que chamou muito a atenção do pesquisador: “Ele é muito meu parceiro” (Enzo). A relação de parceria estabelecida entre ambos se dá no processo denominado por Carvalho (2015) como reciprocidade. Ou seja, rompe-se com a educação egocêntrica e pratica-se uma educação *ágape*² capaz de trazer a criança para mais perto do processo educacional, rompendo as barreiras propostas pela sociedade de que o homem não deve ocupar esses espaços, tidos socialmente como femininos.

A fala de Beatriz também foi muito interessante, a proposta dela gira em compreender o professor como aquele amigo que está sempre junto e que ela tem certeza de que pode contar com ele para tudo.

O professor Felipe é como se fosse o nosso melhor amigo, vejo ele sempre que chego na escola e eu já quero abraçar ele e você sabe por quê? Porque eu amo muito ele. Sempre que ele falta eu fico muito triste, porque eu gosto das aulas dele. Uma vez ele faltou e eu tive que ficar na sala de outra professora, mas eu não gostei muito (Beatriz).

Manuela também disse para complementar sua amiga que: “o professor Felipe é um dos mais legais aqui da escola. Ele leva a gente sempre pro parque e eu nunca tive um professor tão legal como ele”. A fala dessas duas crianças nos ajuda a compreender a dimensão da educação *ágape* proposta por Carvalho (2015) a relação estabelecida não a simplesmente de ensinar e aprender, mas aquela em que se ensina e se aprende tendo laços em que a pessoa se sente plenamente confortável em aprender.

Marchi (2011) entende que essa necessidade existe da busca superar as diferentes percepções simplistas a respeito da identidade, observa-se na fala dos participantes que a distinção a respeito dos aspectos de gênero ou até da figura do homem enquanto um “suposto abusador” ou uma figura de perigo é algo insignificante para as crianças.

Ao reconhecer o processo de construção relacional da subjetividade das crianças, a autora nos convida a repensar as diferentes práticas educativas e sociais que estão relacionadas à complexidade dos sujeitos e das suas experiências que promovem um ambiente em que a voz dos pequenos seja não apenas ouvida, mas valorizada como parte essencial da sua formação enquanto sujeitos plenos para viver em sociedade. Desta forma,

² Amor (Tradução nossa).

tanto a resistência para legitimar a infância quanto as dificuldades no reconhecimento do gênero mostram como os grupos vulneráveis têm suas vozes silenciadas.

Entendemos que a relação estabelecida entre as crianças e o professor não plenamente com todas elas, alguns disseram na rodada de entrevistas que:

O professor Felipe é muito legal, mas eu preferia que fosse uma professora menina, porque eu gosto mais de meninas. E acho que se fosse uma professora menina a gente brincaria mais de bonecas (Valentina).

Ao analisar essa fala da criança entendemos que o debate sobre a dicotomia entre cuidar e educar precisa ser reavaliado dentro do contexto e da prática educativa na infância em especial nos efeitos que esse processo acarreta o contexto das meninas. De certo, nem todos podem costumam ter relações com todos, mas a fala dela demonstra uma “preferência” sobre a figura feminina no exercício das atividades voltadas ao cuidado, prefigurando um estereótipo de que esse lugar não é de homem.

O processo de negação dos professores diante da possibilidade de executar ativamente o cuidado que inclui o processo de trocar as fraldas, assim como o apoio na alimentação e no cuidado com a higiene – “muitas vezes essas atividades são marcadas por tensão” (Abreu, 2022, p. 83) – significa que o processo de desconsiderar a totalidade das diferentes experiências de aprendizagem das crianças, demonstra que não se importam com o bem-estar, criando lacunas no processo formativo.

Ao serem ensinadas a cuidar de si mesmas, as crianças potencializam a autonomia e sua autoestima, trabalhando as diferentes habilidades que são fundamentais para o seu crescimento pessoal e aprendizagem de todos os aspectos relacionados a vida.

Conforme aponta Abreu (2022, p. 83), “o processo formativo dos profissionais que atendem crianças de zero a seis anos é um tema relevante e precisa ser aprofundado, a fim de propiciar não só identidade a esses profissionais, mas qualidade na educação infantil”. Sendo assim, a formação docente deve auxiliar na abordagem do cuidado como sendo uma competência pedagógica, ou seja, se os profissionais educação não são preparados para executar as relações de cuidado em sua prática pedagógica, isso pode resultar nos aspectos fragmentadas do cuidado e da educação.

Arce (1997) destaca que historicamente as relações de cuidado e a educação são vistos como atribuições dadas de forma natural às mulheres o que sugere a dispensabilidade do que entendemos ser a formação em superior feita de forma específica para a atuação na área do ensino de crianças, reforçando a ideia dos

estereótipos de gênero que impedem a educação infantil de ser reconhecida como uma profissão que exige diferentes conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, bem como, sua cultura e suas formas de aprender.

[...] a educação de crianças menores de seis anos sempre esteve relegada ao segundo plano, sua proximidade com o doméstico, o privado, a tornou algo que não necessita de muita estrutura e nem de profissionais para sua realização. Afinal a mãe “educadora nata”, educa e cuida de seus filhos mesmo nas piores condições possíveis e não precisa aprender a fazê-lo é algo “natural” a ela, “natural” ao gênero feminino (Arce 1997, p. 115).

Neste sentido, compreende-se a dimensão da amizade estabelecida entre o docente e os seus alunos, bem como opiniões que destoam da proposta, mesmo a criança que diz não ter amizade com o professor destaca que ela gosta muito de sua atuação, mas a preferência pela figura feminina ainda é destacada por ela e quando questionada a mesma destacou que ela gostava mais da figura feminina, supõe-se que o seu gosto pela figura feminina seja por conta de ela se ver nessa figura e não por aversão a figura masculina.

Com isso, vemos nessa seção um importante aspecto com relação à visão das crianças a respeito da figura do professor. Todas compreenderam que a figura do docente é de grande relevância e que a postura do mesmo na sala sempre foi de amizade. O fato de o professor estar com todos como destacou Beatriz: “ele sempre está com a gente nas atividades”, reforça a ideia de que a mediação pedagógica faz toda a diferença no processo educacional (Smolka, 2000).

Por isso, é essencial compreender a amizade entre ambos como um aspecto significativo no processo de ensino e aprendizagem, fazendo-se essencial que os docentes ao preparar suas aulas, brincadeiras, interações ou experimentações, busquem estabelecer com suas crianças vínculos que sejam estabelecidos como instrumentos de mediação de aprendizagem.

As brincadeiras de papéis caracterizam-se por ser uma atividade na qual a representação passa a ser um processo explícito. Desta maneira, a criança, ao brincar com um objeto, estabelece relação com o enredo que desenvolve, e não com o fato de se relacionar com um sexo ou outro. O objeto tem relação com a brincadeira e com o que representa, ou seja, tem que comportar a ação, pois a representação da realidade, na brincadeira, sempre terá relação com o cotidiano (Elkonin, 2009).

Vigotski (2008, p. 8) aponta que “um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação,

em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto”. A brincadeira, portanto, é uma atividade própria da infância, no entanto, não é desvinculada da realidade. Um cabo de vassoura, por exemplo, de forma alguma poderá ser um grampeador ou uma nota de dinheiro, devendo estar sempre vinculado à realidade que foi apropriada pela criança. Nesse sentido, João Pedro alega que adora brincar com o professor e com seus amigos:

A minha brincadeira predileta é aquela que a gente vai láá pro parque. Sabe? E lá a gente brinca de um monte de coisa, tipo... de correr, de pega-pega e o professor Felipe sempre brinca com a gente. Eu gosto sempre quando ele é o pegador. Porque daí a gente consegue brincar e é bem mais legal (João Pedro).

Observa-se na fala de João Pedro as características da ideia de brincadeira que ele tem, e é importante perceber o quanto a figura do brincar junto, exercido pelo professor, se faz importante para o processo. O professor Felipe é na fala de Helena aquele “que brinca junto com a gente, sempre que a gente vai no parque ele tá com a gente brincando de alguma coisa, a gente sempre gosta de brincar de pega-pega e sabe por quê? Porque ele corre muito rápido, ele pega facinho a gente (dá risadas), eu gosto muito...”. A fala de Helena complementa a de João Pedro destacando a figura mediadora do docente com relação à brincadeira.

Vemos que eles não fazem tanta distinção das brincadeiras consideradas de meninos e meninas conforme vemos na fala dessa criança:

Há... a gente brinca de muitas coisas e você sabia que a gente brinca de casinha ele é o nosso filho, é muito legal sabia? O professor Felipe gosta muito de ficar com a gente brincando a brincadeira é tão divertida que a gente nem vê o tempo passar (Isadora).

A fala de Isadora é complementada por Valentina quando alega que: “o professor Felipe é tão legal, ontem mesmo a gente brincou lá no parquinho de carrinho todos os meninos e as meninas, meu pai não gosta muito que eu brinque disso lá na minha casa, mas aqui a gente brinca de tudo”. Sarat, Campos e Macedo (2016) entendem que as crianças utilizam diversas maneiras para se expressarem e que a brincadeira é a mais importante forma que elas encontram para mostrar o que pensam, vivenciam, aprendem em especial vemos que é nessa brincadeira proposta pelo professor que são rompidos os paradigmas relacionados ao brincar estereotipado de gênero.

A proposta do professor potencializa o brincar das crianças em seu ápice não propiciando a apropriação da ideia “isso é de menina e isso é de menino”, mas partindo do pressuposto que somos seres humanos e que a brincadeira pode e deve ser exercida independente do gênero da criança.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

Ana demonstrou em sua fala que o professor Felipe é um grande incentivador das brincadeiras no meio escolar: ele brinca com a gente até na hora de fazer a lição. Às vezes ele é bem sério, mas quando ele vai ensinar alguma letra ele canta com a gente as vezes faz até uma brincadeira eu acho legal porque assim a gente aprende melhor (Ana). A fala da criança reflete a proposta de Vigotski (2008) de que com a brincadeira é possível que a criança aprenda, ou seja, muitos idealizam a brincadeira somente voltada à questão do prazer, mas conforme aponta o autor nem sempre ela pode ser prazerosa para a criança, por vezes a brincadeira vem a ser maçante para ela, mas traz consigo um repertório de aprendizagem, seja das relações sociais, seja de conteúdos constituídos ao longo da história.

Percebe-se que a criança se potencializa de maneira plena por meio da brincadeira, pois o sujeito é levado ao processo da interação, ensinando o seguimento das regras que podem ser alteradas conforme suas vontades e necessidades. Kishimoto (2010) explica que a criança utiliza os jogos e os brinquedos conforme é conveniente, pois quando brinca é ela que conduz o ato.

Arthur ao falar das brincadeiras com o professor Felipe destaca que mesmo gostando muito das propostas do professor quando foi brincar com as meninas ele não foi muito bem recepcionado.

Uma vez eu fui brincar lá no parquinho com as meninas, e eu não gostei muito, uma delas me bateu você sabia? A gente tava brincando de casinha, e eu apanhei porque eu não obedeci o que a dona da brincadeira mandou aí eu quis sair porque eu não gostei do que ela fez comigo (Arthur).

A fala de Arthur reflete o que o que Kramer (2007) propõe ao destacar a questão do brincar enquanto jogo de regras. Kishimoto (2010) ressalta a regra no brincar como algo fundamental, uma vez que esse processo faz com que as crianças que brincam daquela atividade sigam as propostas de quem elaborou a brincadeira, esse fato ensina as mesmas a seguirem regras e se não seguirem terá consequências que podem ser agravantes como foi o caso da agressão sofrida pelo Arthur a uma punição de expulsão da brincadeira.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (Kramer, 2007, p.15).

Partindo disso, as crianças são cidadãos de direitos, que compreendemos como um ser que dá grande importância aos brinquedos disponibilizados tanto às meninas quanto aos meninos, bem como às brincadeiras que realizam, independentemente do gênero.

Tratando do espaço da primeira etapa da educação básica, observa-se a importância do brincar no processo de experimentação das crianças, já que é por meio das brincadeiras e dos brinquedos que as crianças irão apropriar-se do mundo e poderão se desenvolver. E como atestam Sarat, Campos e Macedo (2016) as crianças necessitam de um ambiente que as estimule e de pessoas que possam as acompanhar e ensinar brincar.

O brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família. Para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade (Kishimoto; Freyberger, 2012, p. 11).

Registra-se a ideia de que as brincadeiras e os brinquedos acatam uma importância primordial nessa etapa da vida das crianças, denominada de infância. E é exatamente por entendermos essa etapa como essencial que a partir dos nossos estudos (Duarte, Martins e Gimenez, 2024) ressaltamos a ideia de que meninas e meninos não têm concepções já determinadas anteriormente, ou predefinidas sobre o brinquedo e as brincadeiras destinadas às meninas e aos meninos, mas as questões de gênero que perpassam o cotidiano das crianças são apropriadas no decorrer de suas vidas.

Inicialmente é importante apontar que as representações dessas crianças se constituem como um processo histórico e social constituído ao longo de sua trajetória, marcando o tempo da sua infância e as formas pela qual as crianças passam a se relacionar com seu grupo.

Os meninos estudavam aprendendo leitura e conhecimentos diversos e as meninas envolviam-se em atividades de trabalho, como aprender a fiar. Assim, é possível perceber desde cedo a presença de atividades diferenciadas para meninos e meninas, sendo que essas atividades definiam os papéis e as funções de homens e mulheres na organização social posteriormente. Na infância aprendia-se a ser homem e a ser mulher e quais seus papéis (Sarat, 1999, p. 15).

A fala de Sofia complementa a ideia de Sarat (1999) e evidencia a presença de estereótipos e as apropriações feitas ao longo de sua trajetória de vida.

Eu sempre vejo alguns meninos brincando com a gente eu não gosto muito, eu prefiro brincar com as minhas amigas. É mais legal. Os meninos são chatos, eles gostam de fazer tudo do jeito deles e não deixa nem a gente dar uma opinião. Quando a gente brinca de casinha eu não deixo os meninos brincarem, por que isso nem é brincadeira de menino (Sofia).

A fala da criança reforça a proposta tratada por Sarat (1999) trazendo para os dias atuais a presença de fatores históricos que constituíram a ideia de menino e menina, rosa e azul como um padrão para aquilo que a sociedade considera ser, respectivamente, feminino e masculino. Eliot (2013) complementa a ideia atestando que em geral as meninas tendem a escolher brincadeiras voltadas ao cuidado, pois são ensinadas desde cedo que cuidar faz parte das atribuições da mulher.

[...] meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora (Finco, 2010, p.122).

Sendo assim, para nosso trabalho, é importante que sejam evidenciados, o quanto as diferenças entre os diversos gêneros são aspectos considerados como estipulados por meio dos fatos culturais e sociais. E, se elas são construídas, conforme estamos observando na fala dos sujeitos dessa pesquisa podem ser desconstruídas como vemos na

prática do professor Felipe que propõe para seus alunos atividades em que o grupo brinque junto. “A gente sempre brinca junto e isso é que faz com que seja mais legal, o professor sempre gosta de estar com a gente na brincadeira” (Valentina).

Desde quando nascem, as crianças já inauguram em seus lares a ideia de masculino e feminino, a preparação do enxoval, e do quarto da criança já traz consigo uma questão de gênero forte para elas. Mas é importante entender que esses aspectos são passados pelos mais experientes aos novos sujeitos inseridos e não são características inatas.

Meninas e meninos não têm comportamentos pré-definidos (sic.) para cada um dos gêneros, não se relacionam à priori de forma sexista e nem possuem concepções naturais do que é ser homem e ser mulher. Suas relações acontecem subjetivadas por construções oriundas das relações desenvolvidas nos seus diversos espaços de convivência, dentre eles as instituições de atendimento da primeira infância (Campos, 2014, p. 2).

Portanto, entendemos por meio das falas das crianças que discutir e debater as questões de gênero na educação infantil é muito importante, já que muitas das vezes docentes tendem a perpetuar as diferentes definições que aprenderam no decorrer de sua trajetória de vida, o que podemos observar nas falas e nas diferentes investigações utilizadas é que diferentes profissionais da educação acabam não tendo a oportunidade de desconstruir ou de ressignificar aspectos que aprenderam, acarretando na perpetuação das relações preestabelecidas socialmente sobre o gênero.

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia na Educação Infantil. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa (Finco, 2010, p. 122).

Em outro texto, Finco (2007) propõe que as professoras organizem sua prática na disponibilização da diversidade de brinquedos para as crianças experimentem, verificando que a divisão sexual do brincar pode acarretar em severos déficits de aprendizagem que não favorecem nenhum dos papéis sociais.

Xavier Filha (2014) em sua pesquisa destaca que a criança, seja ela menina ou menino, deve brincar livremente, além de não ter cerceado os seus sonhos, conquistas, e propósitos sendo, a nosso ver, o docente o maior incentivador desse processo, mediando esses sonhos e não os cerceando por meio de suas perspectivas sociais.

O professor ajuda muito a gente a sonhar, quando a gente está lendo a historinha ele sempre pergunta qual é o nosso maior sonho, uma vez eu já sonhei que fui lá na lua, muita gente acha que a menina não pode fazer isso, mas eu queria ir lá eu acho que eu posso (Isadora).

A fala da criança demonstra o incentivo que o professor faz com seus estudantes, a sua preocupação para com a estimulação dos sonhos dos mesmos. Esse aspecto é fundamental em nossa visão na estimulação do pensar e do imaginar, uma vez que a criança pode ser quem ela quiser ser e ocupar os espaços que desejar.

Refletimos ao longo dessa seção o quanto a brincadeira é primordial para o processo de apropriação dos papéis sociais, vimos a visão das crianças no decorrer dessa seção de como a brincadeira pode ser essencial para consolidação de uma personalidade que não detém preconceitos com relação ao papel desempenhado por cada um. Vimos que o professor não possibilita em sua prática ações que se voltem à divisão sexual nas brincadeiras propostas, mas que possibilita que todos brinquem juntos, aprendendo a convivência fraterna entre todos.

A proposta desse núcleo foi justamente entender a visão das crianças sobre a brincadeira e como elas entendem essa proposta feita pelo professor. Entendemos que elas veem isso como algo positivo e que por mais que uma delas compreende esse processo como negativo isso não reflete a visão da maior parte das crianças compreende que todos devem ocupar os espaços em que queiram estar.

6.2.2 Brincar com meninos e meninas

As fronteiras de gênero são uma temática proposta por Buss-Simão (2013) que compreende que é uma proposta relacionada à divisão sexual entre as atividades desempenhadas por homens e mulheres na sociedade. Tratando-se de educação infantil a autora identifica que essas propostas na creche pouco acontecem o que também confirmamos no campo em que foi empreendida essa investida conforme destacam os seguintes dados apresentados:

A gente quando brinca junto acaba sendo mais legal, as vezes acontece de todo mundo brincar separado, eu brinco com as minhas amigas eu gosto mais delas, brincar com as meninas é mais legal, os meninos acabam sendo bem chatos. Eu gosto de

brincar de Barbie sempre que o professor deixa a gente brincar na sala (Livia).

A fala de Livia reflete as fronteiras propostas por Buss-Simão (2013) como sendo algo raro de acontecer. Entende-se que por mais que os professores proponham atividades que juntem as crianças as mesmas acabam se aglomerando em seus respectivos grupos de afinidades. Mesmo assim a fala de Livia não reflete a maioria dos dados coletados: “eu brinco com todos os meus amigos até as meninas elas são bem legais, uma vez a gente brincou de lutinha a Ana me derrubou” (Arthur). “Ontem eu brinquei com o Lucas ele foi o meu filho na brincadeira, me obedeceu a bonitinho” (Valentina). “Os meninos brincam com a gente e a gente com eles” (Ana). Essas falas reforçam a ideia de que essa linha tênue entre os gêneros existe, mas que podem ser rompida por meio de práticas que busquem mediar os conflitos.

Valentina se recorda que “O professor Felipe, uma vez que a gente brigou, fez todo mundo fazer as pazes, mas os meninos também brigam muito, porque eles só querem mandar na gente”. A fala da criança complementa a proposta de Buss-Simão (2013) que entende que o professor deve ser o mediador ao possibilitar que as crianças encontrem estratégias ricas para a convivência mútua.

Entende-se que as relações sociais estabelecidas entre a criança e seus amigos no cotidiano da educação infantil estão dentro da ideia de “posicionamento” entendido como a forma de ser, (Buss-Simão, 2013), ou seja, para descrever o gênero é fundamental a compreensão de que os modos possíveis das crianças construir e assumirem os seus papéis de gênero não são decorrentes apenas dos aspectos biológicos e inatos, mas advêm de uma inerência social abstrata, do confronto e do jogo e dinâmicas trabalhadas nas instituições, possibilitando a constituição infantil.

Livia afirma que “Eu gosto de ser menina, gostaria muito de ter uma professora menina igual eu, mas eu amo muito meu professor mesmo ele sendo menino, eu não gosto muito deles, eles são metidos”. A fala da criança reflete a sua visão a respeito da masculinidade, generalizando a mesma por meio das ações de seus colegas ou de ações de meninos que ela não gostou.

Assim, gênero se torna uma categoria profícua para ser analisada do ponto de vista das crianças, ou seja, na dinâmica do processo vivido por elas. Na observação das relações sociais estabelecidas no grupo de crianças com o qual realizei esta pesquisa, o objetivo era entender “como” esse processo é vivido por elas, quais seus efeitos e, sobretudo, como as crianças se utilizam desses conhecimentos nas interações e relações sociais estabelecidas com seus pares e com os adultos (Buss-Simão, 2013, p. 182).

Valentina ressalta um elemento importante em uma das brincadeiras: “uma vez o Arthur pegou meu *gloss* e você acredita que ele ficou chupando igual um pirulito, eu bati nele e peguei de volta” (Valentina). A fala da criança aponta para um dos elementos considerados socialmente como femininos que é o *gloss* ou batom, vemos na fala dela os padrões da heteronormatividade o que não representou a mesma percepção de Arthur que viu o objetivo como um “alimento” e quis experimentar seu gosto.

A estereotipação advém das aprendizagens sociais apropriadas pela criança mediante sua inserção social entendendo que existem objetos próprios de cada gênero. “há o professor Felipe acabou brigando com ele por que ele pegou meu *gloss*, mas ele também brigou comigo, por que ele disse que eu não poderia ter batido nele, mas ele pegou meu *gloss*” (Valentina). A visão da aluna demonstra aquilo que ela acredita enquanto papel social masculino e feminino e aponta a maneira como é a sua compreensão do papel de Arthur ao utilizar o *gloss*, reforçando a ideia de que aquele objeto é feminino.

Nesse viés, Valentina afirma: “Mas aquilo é coisa de menina”. Entendemos que entre os alunos eles realizam a vigilância mútua pois aquele “que porventura se comporte de um modo ‘suspeito’, [...] exercitando uma constante vigilância sobre si, para reafirmar a identidade masculina tida como hegemônica” (Felipe, 2007, p. 83).

Todavia, a vigilância não é mantida sempre, já que esse processo de construção a respeito do que se entende por “noção do posicionamento” social implica na ideia de pertencer a um determinado gênero é permeado por contradições que, às vezes, as crianças atualizam e acabam por reproduzem e acentuar esses mesmos estereótipos (Boss-Simão, 2013).

Ana disse argumentando contra a fala e Valentina, “mas o que tem ele passar o seu *gloss*, as vezes ele gosta e não tem nada a ver (Ana). Essa fala da criança corrobora para o que destacou Le Breton (2006, p. 65) ao atestar que: “A Sociologia do Corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo”.

Já que quando tratamos dos estereótipos que definem as diferenças entre os gêneros, é importante que se diga que ela seja deve ser um atributo que só se constitui, em uma relação estabelecida entre o sujeito e seu corpo. “As crianças não somente

aprendem essas diferenças “ensinadas”, mas lidam com elas de forma que, em alguns momentos, as legitimam e em outros as subvertem” (Buss-Simão, 2013, p. 186).

O professor Felipe sempre deixa a gente brincar do que a gente quer (Arthur);

Na brincadeira da gente eu sempre brinco com as meninas e isso é normal eu até prefiro as vezes tenho muitas amigas a Livia e a Valentina gosto muito delas (Lucas).

Eu brinco com os meninos sim, eu gosto deles e a gente tem que gostar de brincar com todo mundo e isso o professor Felipe sempre fala pra gente (Isadora).

A fala das três crianças demonstra a ideia de que a constituição de masculinidade e de feminilidade dentre eles é forte, mas destoando do padrão o professor tende, de acordo com o depoimento das crianças a propor ações que favorecem o estabelecimento da comunicação entre todos independente de seu gênero.

Entendemos por meio dessa seção que a constituição e o entendimento das categorias de masculino e feminino são fundamentais para o estabelecimento da identidade da criança, possibilitando compreender a visão tradicional que as crianças detêm a respeito dessas categorias, vimos na literatura de Pino (2005) que ao longo do tempo vamos nos constituindo homens e mulheres e ao longo desse processo a criança apropria-se dos modos de ser social.

Portanto, as categorias analisadas aqui compreendem a dimensão de que as crianças entendem as diferenças de gênero feminino e masculino, mas que essas fronteiras são rompidas por meio de ações do docente que visa mediar os conflitos unindo as crianças por meio do brincar que é para Vigotski (2008) um elemento de aprendizagem da criança.

6.2.3 A perspectiva da criança sobre o ser professor

Antes da intervenção do pesquisador de forma direta com as crianças foi realizada a observação na qual registrou-se por meio de diário de bordo. Logo em minha recepção o professor me apresentou e disse que eu estaria ali acompanhando eles durante uma semana. O período de aulas na rede municipal é de 4 horas, sendo o turno dessas crianças das 15h às 19h.

As crianças chegaram e foram sendo recepcionadas pelo professor que as acolhia na porta. Quando todas entraram ele as colocou em roda e fez a minha apresentação. Todas me recepcionaram bem no grupo. Após o professor iniciou a primeira atividade. A atividade consistia em trabalhar a letra P do alfabeto. O professor propôs que cada estudante fosse até a lousa para escrever da forma como imaginavam ser qualquer palavra com a letra P (Diário de bordo, 25/11/2024).

No currículo municipal, é proposto que no infantil II, etapa em que as crianças estavam, seja iniciado o trabalho com a alfabetização. O professor me informou em contato inicial que o trabalho feito com as crianças sempre é pautado por atividades lúdicas, não forçando a alfabetização, mas já a introduzindo com as crianças no universo das letras, Soares (2005, p.14) destaca que:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...].

Observa-se na fala de Soares (2005) que o professor que lida com o processo de alfabetização precisa estar atento às demandas do uso social da linguagem, de maneira a proporcionar em sua prática que as crianças possam participar e serem alfabetizadas de acordo com o contexto em que estão inseridas. Tais práticas são propostas pelo professor regente ao favorecer que as crianças trouxessem elementos de sua vida para o processo.

Após os estudantes escreverem no quadro o professor foi um a um reescrevendo da forma correta para que as crianças pudessem associar a ideia de fonema e grafema. O professor deu uma atividade impressa para que eles pudessem fazer. Logo as 16h todos foram para o lanche. São apenas dez minutos de intervalo e eles apenas comem não existe espaço de interação e brincadeiras. O professor os conduz para realizarem a higiene bucal e por fim voltaram a fazer a atividade impressa proposta pelo docente (Diário de bordo, 25/11/2024).

O professor destacou em suas aulas a figura do professor e de sua importância para o processo de aprendizagem. Em conversa com o docente, propus que na próxima aula ele permitisse que fosse realizada uma brincadeira com as crianças. A brincadeira era escolinha. Os professores seria uma das crianças.

Neste dia os estudantes foram recepcionados pelo professor que logo em seguida propôs a realização da brincadeira escolinha. Ele perguntou quem gostaria de ser o professor(a) quatro alunos levantaram a mão: Helena, Arthur, Lucas e Valentina. Foi feita uma eleição e quem foi o professor foi eleito pela turma foi Arthur. O Arthur começou a desenhar na lousa e a ditar o que cada um deveria fazer. Chamou aluno por aluno na lousa e foi ensinando a fazer as

letras a seu modo. O professor ficou observando e destacou em sua fala “ele está me copiando” (rindo) (Diário de bordo, 26/11/2024).

Entendemos que tanto as brincadeiras como os brinquedos são amplamente utilizados para que as crianças em seus diferentes modos de agir possam aprender os hábitos sociais. Como dito nas seções anteriores, as meninas costumam brincar com coisas voltadas à maternagem, enquanto os meninos brincam de atividades aventureiras, ocupando diversos espaços e, assim, acabam desenvolvendo a oportunidade de diferentes habilidades por meio da ludicidade.

De acordo com Elkonin (2009), a brincadeira é uma atividade social que acontece em uma relação, entre uma criança mais experiente que ensinará a outra criança menos experiente a brincar. Isso fará com que o sujeito possa internalizar mais facilmente e se apropriará da realidade cultural em que está inserido. Com isso vemos que a criança se apropriou de como o professor realiza a aula e de acordo com a fala do docente após internalizar a maneira como ele dá aula colocou em prática tal ação.

Assim, quando determinada criança tem interesse em brincar com brincadeiras considerada socialmente feminina, pode ocorrer o estranhamento de alguns dos pares e, até mesmo, a repreensão de adultos. “Mais por que ele tem que ser o professor eu quem devia ser a professora ele nem sabe (Fala de Valentina) que ficou indignada com o resultado da eleição do professor” (Diário de bordo, 26/11/2024). As próprias crianças que participam da atividade poderão alertar aquela criança que determinada ação não é própria para seu gênero, e que ela não pode desempenhar tais funções, pois, se assim o fizer, assemelhar-se-á ao gênero ao qual a brincadeira pertence (Duarte, Martins e Gimenez, 2024).

Após o professor perguntou as crianças como foi a experiência de ter o Arthur como professor da turma. Todos disseram que foi muito legal e que queriam brincar mais vezes disso. O professor perguntou para o Arthur como foi para ele ser o professor durante a brincadeira e ele respondeu: “há professor foi muito legal, deixa eu ir dinovo?” o professor disse não Arthur agora temos que fazer outras atividades. Os alunos foram para o lanche e voltaram para realizarem uma atividade impressa sobre a Letra P. (Diário de bordo, 26/11/2024).

No dia 27/11, ao acompanhar a turma e realizar com elas uma intervenção mais direta perguntei as crianças que participavam da aula como foi participar com o Arthur sendo o professor e se eles também gostariam de ser professores um dia. O aluno Lucas levantou a mão e disse:

Há eu quero ser professor igual o professor Felipe, talvez seja muito legal ensinar as pessoas, porque é muito importante

aprender a como fazer as letras e saber ler, então ser professor deve ser legal e se eu fosse eu seria como ele (Lucas).

É interessante apreender da fala de Lucas a inspiração que ele tem do professor e como isso vai de encontro com as propostas de pesquisa de Duarte, Duarte e Gonçalves (2023) que propõem a ideia de que se a representatividade docente poderá proporcionar que os meninos se sintam representados e tendam a optar pela opção. Arthur quando indagado respondeu que: “eu quero ser bombeiro, esse é meu sonho poder apagar fogo eu acho isso muito irado” (Arthur). Valentina disse que gostaria de ser professora também só que não de criança: “Eu também tio quero ser professora, só que dos grandões, igual minha mãe, ela chega bem cansada do trabalho e as vezes ela reclama muito, mas ela diz ser muito legal de trabalhar com os grandões” (Valentina).

A fala de Valentina reflete o ideal de representação que ela tem, que é a mãe que também é professora. A figura de referência na infância é muito importante, pois é nessas figuras que as crianças irão se inspirar. Na brincadeira de papéis, Finco (2010) destaca que a criança internaliza a figura do adulto e implementa a ação na brincadeira, imitando suas ações e pegando referências dos adultos.

A conversa com as crianças rendeu quinze minutos e em seguida o professor propôs que as crianças se sentassem em roda e fez a leitura de um livro chamado “A escolha de Marcelo”. Após a leitura ele pediu que as crianças comparassem a escola de Marcelo com a delas e uma das crianças disse: “na escola de Marcelo só tem professoras e na nossa tem você tio Felipe” (Livia) (Diário de bordo, 27/11/2024).

A fala de Livia reflete o que aponta os dados do Inep (2023) a respeito da presença masculina na educação infantil ser apenas de 3,7%, ou seja, um número pequeno perto dos 96,3% de mulheres que fazem parte dessa etapa da educação básica. Louro (2018) afirma que esse fenômeno se deu pela apropriação cultural de que essa etapa é ligada às questões do lar e por tais aspectos alinhados à falta de uma boa remuneração houve o afastamento masculino dessa função, dado que a figura masculina é aquela que provê o lar e é a provedora, sua remuneração deve ser a maior e a docência não é vista como uma profissão valorizada.

Vemos nessa seção o quanto é importante as ações de intervenção do professor e como as crianças veem no docente uma figura de importância sendo essencial que haja nessa etapa mais referenciais de maneira que as crianças possam pautar suas perspectivas de profissionalização nessas figuras.

Entendemos que só haver mulheres nesses espaços cria-se uma tendência em se compreender que esse espaço é apenas feminino e não cabe aos meninos o ocuparem. A figura do professor Felipe é vista como um rompimento de padrões, pois um homem aos olhos da sociedade não deve ocupar esses espaços destinados à mulher visto que a profissionalização da docência é uma extensão das atividades do lar, atribuídas socialmente à mulher (Silva; Pereira, 2022).

Por isso, ressalta-se a importância de se ter mais profissionais como o professor Felipe, de maneira que os meninos compreendam que a docência pode ser desenvolvida por qualquer ser humano e não apenas pelas mulheres, apropriando-se dos diferentes espaços e compreendendo a docência e a sua dimensão e como afirmou Lucas, em fala anterior, da mesma forma que é importante aprender também é importante ensinar.

Tendo por base os estudos de Michel Apple (2013), é possível considerar que o processo de consolidação da presença do homem no magistério perpassou um processo em que a educação era uma profissão restrita aos homens e após séculos apropriou-se socialmente que o magistério deveria ser uma função atribuída apenas às mulheres, pois elas já eram as responsáveis pela educação familiar. Sendo assim, o processo do afastamento dos homens ocorre pelo reforço da concepção de que o homem deva ocupar funções sociais consideradas mais prestigiosas. Enquanto a docência, para Louro (2015) e Apple (2013), perdeu seu patamar de importância quando as mulheres passaram a ocupar essa função na sociedade.

O professor homem deixa esse espaço e passa a entender que o exercício da docência não é algo vantajoso e sai em busca por profissões em que pode ter ganhos financeiros mais elevados. Entende-se que se a função de docente fosse tão lucrativa, quanto a de um cargo de gestão em grandes empresas, de forma assertiva essa função seria exercida majoritariamente por homens, mas diante do alto desprestígio social, bem como da baixa remuneração, a docência na educação infantil tem sido percebida como uma profissão desinteressante aos olhos dos homens, mas afinal qual a perspectiva das crianças sobre isso?

Na fala de Lucas, observa-se a importância que ele vê na figura do professor homem e o quanto isso impacta de forma significativa na sua personalidade. “Tio... aqui só tem o professor Felipe de homem, quando eu cheguei aqui nunca tia vista um homem, antes dele era uma professora aí ele entrou e foi bem mais legal. Nós estávamos sem professor e ele chegou e brincou com a gente” (Lucas). Livia completou a fala de Lucas

alegando que: “é verdade quando ele chegou foi bem legal, ele fez muitas brincadeiras com a gente e a gente quase nem brincava aqui” (Lívia).

Observa-se na fala das crianças a presença forte da brincadeira e o quanto essa atividade se mostra como um diferencial no processo de ensino-aprendizagem. Vigotski (2008) nos recorda com relação às atividades do brincar que ela nem sempre pode ser prazerosa, e que no processo do brincar sempre existe uma aprendizagem. A fala de Lucas nos chama a atenção tendo em vista a fala que ele faz da presença masculina na unidade. Apple (2013) destaca que a inserção no mercado de trabalho por parte das mulheres incluiu para elas que deveriam aceitar profissões que estavam voltadas ao cuidado o que atrelava de forma direta a desvalorização de seu exercício laboral que fosse uma extensão das atividades que eram desempenhadas pelas mulheres em seu lar.

Na teoria Vigotskiana, todo o aprendizado, principalmente o escolar, não só dá condições como também orienta e estimula os processos de desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento avança os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano, e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização, são lembradas pelas crianças (Salva; Beltrame, 2022, p.154).

“Uma vez eu pensei por que só a nossa sala tinha um professor. Sabe por quê? Os meus amiguinhos perguntam muito como é o professor Felipe com a gente porque ele brinca muito, ele joga bola” (Arthur), “Ei... ele também brinca de casinha com a gente e é muito legal” (Sofia).

As brincadeiras para as crianças são fundamentais no processo de aprendizagem, pois as capacidades culturais e históricas que se relacionam com a interação entre humanos é que transformam as necessidades básicas de sobrevivência do sujeito, neste processo a cultura está relacionada como um aspecto fundamental, visto que para Vigotski (2005) os humanos são constituídos a partir da interação e não apenas pelo fato de nascer como um ser biológico.

Ao nascer a criança já começa a interagir com o meio em que vive, desenvolvendo várias formas de comunicação, utilizando-se de diferentes estratégias para se inserir, compreender e agir sobre ele. A partir da interação social, da qual a linguagem é a expressão, é que a criança constrói sua própria individualidade. Portanto, o pensamento humano é construído nas relações sociais. A linguagem como forma de comunicação social, representa um papel fundamental na constituição dos processos mentais, que estão em desenvolvimento (Salva; Beltrame, 2022, p. 154).

“Uma vez a gente brincou que era astronauta e a gente imaginava que o chão era a lua o professor Felipe era a nave que levava a gente o espaço. Ele colocava a gente nas

costas dele e a gente fingia que voava como se a gente tivesse lá no espaço” (Arthur). Livia complementa a fala de Arthur e alega que a prática do professor Felipe sempre utiliza de elementos lúdicos. “é Arthur, mas uma vez ele pegou a gente no colo, abraçou também, e ele foi e colocou a gente e brincou de cavalinho”.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em suas experiências pessoais (Vigotski, 1995, p. 125).

Nisso, entende-se que os processos de imaginação e criação da criança se valem de diversas formas de expressão, assim como são refletidos, em especial na brincadeira de faz de conta uma vez que nela, as crianças executam e elaboram a experiência vivida em seu meio interativo, construindo suas realidades de acordo com seus desejos, necessidades expetativas.

Eu achava que ter um professor menino não iria ser legal, mas quando o Tio Felipe começou a brincar com a gente foi tão legal que hoje eu prefiro que ele seja o nosso professor (Enzo). “Ah eu não acho que o professor Felipe seja chato eu gosto muito dele, ele brinca de boneca com a gente igual ele brinca com a filha dele” (Lívia) Manuela também complementa a fala dos colegas e diz “quando tinha a outra professora eu gostava dela, ela também era muito legal, mas o professor Felipe é muito mais, as atividades que ele faz e o jeito que ele ensina é muito legal”.

A maneira como as crianças compreendem a presença do professor Felipe é interessante, uma vez que a postura dele em relação à brincadeira é algo que chama a atenção das crianças. É possível perceber que a ação de brincar junto faz diferença para a criança, pois considera que os adultos não gostam de brincar. “eu achava que os adultos não brincassem, mas quando vi o meu professor brincando nem acreditei e fui brincar com ele”. A brincadeira que eu mais gosto é a do cavalinho” (Lucas).

A criança, através da brincadeira vivencia verdadeiros dramas, pois mesmo tendo a liberdade de colocar sua imaginação em ação, há regras do comportamento social a serem cumpridas. Com ela a criança começa a ter consciência das regras da vida a sua volta. Quem comanda a brincadeira é a criança, e o adulto somente deve entrar nesta se convidado (Salva; Beltrame, 2022, p.159).

A brincadeira é uma atividade dominante do sujeito infantil e isso é uma das observações feitas por Sofia “eu gosto de brincar, é a coisa que eu mais gosto de fazer

com meu professor e meus amigos” Com base em Vigotski (2003) que afirma que o brincar é uma necessidade infantil e que os sujeitos buscam satisfazerem certas necessidades e certos impulsos por meio dela, verifica-se que elas gostam de realizar suas fantasias e propor por meio de sua imaginação uma ação que incorpore os diferentes personagens de seu cotidiano.

Ser professor pra mim é dar uma matéria bem legal para os alunos é ensinar bem, é fazer as letras lá na lousa e saber explicar elas. Eu não sei explicar, mas eu queria ser professor igual o meu professor, antes eu já quis ser policial, mas hoje eu quero ser professor igual o professor Felipe (Lucas).

Manuela também destaca em sua fala um importante elemento de sua percepção em relação a docência do professor Felipe: “eu não acho que tem diferenças entre o professor menino e a professora menina, eles ensinam bem e eu gosto muito do meu professor e ano que vem eu quero que ele seja o meu professor” (Manuela).

Já Livia destaca em sua fala que tem diferenças: “tem sim Manu, a professora menina ela é diferente porque ela é mais brava. Quando a gente tinha uma professora ela brigava quando a gente fazia bagunça”. Lucas complementa a fala de Livia e aponta que: “é verdade, mas ela também era muito bonita ela vinha com um vestido azul”.

A fala das crianças demonstra que o preconceito com relação a presença masculina não existe para eles, muito pelo contrário eles gostam da presença do professor e como afirma Arthur: “foi normal quando o professor Felipe chegou eu gostei mais dele do que da outra professora”.

Esses apontamentos já demonstram evidências de quanto a perspectiva das crianças de não haver preconceitos com relação à presença masculina na educação infantil evidencia a tese de que tais aspectos não passam de apropriações de concepções sociais e não inatas de que a mulher deva ocupar esses espaços. As crianças não entendem que a educação infantil, como prega a literatura, seja um espaço somente das mulheres. “aqui na escola deveria ter mais professores meninos eu iria gostar muito” (Sofia).

[...] O ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada pela sua função, este processo é portanto, um processo de educação (Leontiev, 2004, p. 272).

Já Vigotski (1993, p. 35) acredita que “a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo”. Sendo assim, Leontiev (2004) afirma que os sujeitos se desenvolvem desde pequenos pela influência social e

cultural dos mais experientes, e essa fala é a que baseia a nossa tese de que as crianças não possuem os mesmos preconceitos dos adultos, mas que no decorrer da vida apropriam-se dos conhecimentos dos mais experientes e reproduzem esses ensinamentos em suas falas e ações. Para evidenciar esses aspectos, Leontiev (1978) argumenta e cita diversos exemplos de tribos primitivas como é o caso das meninas lobas Amala e Kamala que foram criadas na selva como os animais. Quando elas voltaram às cidades, apropriaram-se da forma de ser dos seres humanos.

Esse episódio retrata a influência do meio social e cultural na vida dos sujeitos e de como isso pode impactar na forma de ser dessas crianças que ainda não se apropriaram da ideia de que a educação infantil é um espaço feminino. Reitera-se por meio desse argumento a importância de permitir que o brincar de faz de conta desde essa fase pré-escolar, bem como refletir sobre o tempo e espaços nas Escolas visando garantir a presença e a aprendizagem das crianças nesses espaços.

O professor Felipe é mais do que um amigo é como se fosse um papai que eu não tenho, muitas vezes ele me dá carinho, eu peço pra ele porque eu sinto falta do meu papai que já morreu, e ele me abraça. É muito carinhoso comigo além disso, ele também já brincou de carrinho comigo, e de futebol, jogou e fez um gol (Enzo).

Os estudos de Prestes (2011) evidenciam que a teoria histórico-cultural afirma que o homem cultural molda suas características na atividade e é nessa atividade que o sujeito socializa e transmite por meio das gerações a herança cultural acumulada. A teoria histórico-cultural de desenvolvimento diferencia as mais diversas atividades norteadoras que são específicas em cada período no processo de desenvolvimento infantil.

Não há natureza humana; o humano se constitui pela relação do homem com a realidade, não só enquanto meio social imediato, mas enquanto processo cultural historicamente produzido. A condição humana é construída sócio historicamente, nas relações sociais e na ação dos homens sobre a realidade (Rosa; Andriani, 2002, p.267).

Entende-se que é por meio da mediação que se pretende fazer com que a educação possa democratizar-se e gerar garantia de qualidade de vida social para os sujeitos, a partir de uma visão crítica, tendo a ideia de igualdade de direitos, que deve estar alicerçada em uma ideia democrática e cidadã. O professor ou a prática educativa que se fundamenta nesses princípios, deve considerar o sujeito como cidadão ativo, crítico, reflexivo, criativo e construtor do conhecimento que é adquirido no processo. Para Vigotski (1995) o

aprendizado é um elemento essencial e universal do processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, além de possibilitar o despertar dos processos internos dos sujeitos.

Para Vigotski (2005), é por meio dos elementos culturais que os sujeitos acabam por modificarem as necessidades básicas consideradas essenciais para a sobrevivência do homem, já que para os humanos, é a partir da que o processo educativo gera que acontece a aprendizagem dos aspectos sociais.

Sendo assim, em consonância com os estudos na perspectiva histórico-cultural, que associam as origens do jogo de papéis ao processo do desenvolvimento histórico, material, econômico e político das relações de produção e divisão do trabalho na sociedade humana ressaltamos que esse processo é o mesmo que dá origem às apropriações culturais destacadas pelas crianças e assim como elas apontam o preconceitos com relação à figura masculina não vêm delas, mas da sociedade que entende que o espaço que o homem ocupa na educação infantil não é dele e, sim, de um espaço feminino.

Entende-se que desde o início da sua vida, a criança passa a fazer parte do mundo social e as pessoas que nele vivem são aquelas que ensinam a ela os papéis que ela deve desempenhar, assumindo diversos papéis e atividades como seus papéis impondo as crianças o modo de ser social.

Foi possível observar que as crianças operam com significados nestas situações propostas relacionadas à brincadeira com o professor diversificando as formas, os temas, os cenários que nas ações da brincadeira de faz de conta se torne um espaço de diferentes possibilidades. É possível observar na conversa com as crianças que os brinquedos dão ao processo do brincar vida e atribui funções aos objetos, as quais necessitam dessa função para concretizar naquele momento sua ação imaginada por ela dentro do contexto a que está inserida.

Entendemos nessa seção que é na idade pré-escolar que a criança consegue lidar com a ideia de representações, nas quais para ela inicia-se o surgimento das brincadeiras envolvendo o seu imaginário e potencializa a ação do brincar dando significados diferentes do que o objeto representa, ou seja, o professor acaba por virar um cavalo ou um foguete. Porém, conforme ressalta Vigotski (2008), não é qualquer objeto que pode representar ou executar a função, mas somente aquele que possa realizar ações semelhantes às dos objetos reais.

Portanto, é fundamental, que na educação infantil, cada vez mais defendam a brincadeira como a atividade dominante da criança, e que o professor ao propor essas atividades em seus diferentes contextos potencialize na criança as diferentes perspectivas que possibilitem a ela compreender a dinâmica de condução do conhecimento. Já que para as crianças a coisa que mais importou foi a forma como o professor brincou com elas e a maneira como ele executou a mediação indo até elas e participando dos processos, interagindo, ensinando e aprendendo com elas por meio das trocas que foram sendo estabelecidas no processo.

6.2.4 Eu quero ser...

Pesquisas relacionadas ao desenvolvimento infantil, como é o caso de Mukhina (1996), chamam a atenção pois retratam que os processos educativos na infância exercem uma influência maior no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino feito na idade adulta. Pasqualini, Guarbulho e Schut (2004) acreditam que essa possibilidade de grande relevância, já que está relacionado às ações educativas junto à educação infantil, passando a ser articuladas ao pressuposto de que o processo educacional deva ter como intenção a formação de sujeitos que sejam capazes para uma atuação de sujeitos transformadores que agem por meio da prática social engendrada pelo sentido da superação nas condições de alienação relacionados ao modo de produção capitalista vigente.

A literatura sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, em nosso ponto de vista, traz elementos que sustentam uma proposta de trabalho em Orientação Profissional junto à idade pré-escolar, período em que, como veremos adiante, a criança começa a desvendar o mundo do trabalho (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004, p.72).

Destaca-se que o fato de a sociedade capitalista manter distante as crianças do mundo do trabalho, por considerar que faz parte do mundo dos adultos nos dá a ilusão de que o mundo das crianças é algo avulso e que se encontra separado das relações de produção e de reprodução social na qual as crianças baseiam (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004).

Sendo assim, o resgate da história social da infância é essencial, pois indica que “nas culturas primitivas a criança trabalha junto ao adulto desde o momento em que começa a andar. Foi apenas a partir do momento em que o trabalho dos adultos passou a

requerer um grande processo de formação prévia” (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004, p.73) e foi isso que configurou “a infância tal qual nós a conhecemos: um período no qual a criança irá adquirir conhecimentos, hábitos, qualidades psíquicas e habilidades necessárias à sua inserção produtiva na sociedade, ou seja, um período de preparação para a vida” adulta (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004, p.73).

São elaboradas, portanto, as condições necessárias para que, em nosso momento histórico, exista a produtividade concreta das ações da criança tornando-se secundária, ou mesmo sem fazer sentido, visto que a satisfação de suas necessidades é garantida pelo ser mais experiente. Assim, quando ela realiza a atividade da brincadeira a criança que guia um carro, embora exista uma impossibilidade de andar nesse carro, nesse momento do desenvolvimento da criança isso é irrelevante visto que o jogo é uma atividade psicologicamente que encontra resultados independentes dos aspectos concretos da vida humana (Leontiev, 2001).

Eu uma vez já brinquei do que eu quero ser quando crescer e você sabe o que eu mais sonho? Eu quero ser a prefeita. Porque eu gosto de cuidar das pessoas eu vou mandar na cidade e vou cuidar das pessoas isso é muito legal. Também já pensei em ser policial eu gosto de brincar de polícia e ladrão (Sofia).

Enzo também pediu a fala e destacou o quanto ele queria que sua profissão fosse realidade em sua vida: “eu quero ser professor igual o professor Felipe. Eu já pensei uma vez em ser professor e eu acho muito legal poder ensinar os meus amigos. Sempre que posso eu ajudo meu professor porque eu sei bastante coisa” (Lucas).

Arthur complementa a fala do colega e diz: “eu quero ser bombeiro, meu sonho era ser policial, mas minha mãe não deixa então eu pensei em ser bombeiro por que aí eu posso ao menos apagar o fogo das casas”.

Segundo Leontiev (2001), as crianças na idade pré-escolar já passam a se apropriar das atividades do mundo adulto, entendendo como funciona as questões sociais e colocando em prática por meio das brincadeiras, pois “em toda sua atividade e, sobretudo em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra num mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz” (p.59).

Para Pasqualini, Guarbulho e Schut (2004) as brincadeiras realizadas no período pré-escolar, que estão relacionadas às operações e às ações da criança são sempre reais e sociais já que são nelas que as crianças passam a assimilar a realidade humana. Sendo

assim, é na idade pré-escolar que os menores passam a recriar as relações de um mundo que é restrito e em geral, esses jogos têm por base a prática ou vivência diária; posteriormente, estão relacionadas ao eixo principal do jogo passa a estar associada à reprodução das relações entre os seres humanos.

Com isso, as brincadeiras nas quais a criança passa a reproduzir aquilo que se vê ao seu redor na vida, pois é na atividade dos adultos que são desempenhados diferentes papéis e ela realiza as funções dos adultos, recriando situações que são presenciadas dentro das condições de suas atividades, na qual atuam de maneira semelhante aos adultos (Leontiev, 2001).

Quando eu brinco de policial, eu me imagino sendo uma policial de verdade. Eu pego o bandido assim e dou um monte de tiro nele. Pow pow... aí eu corro atrás dos meninos que são os bandidos e uma vez eu já brinquei de ser médica, mas eu prefiro ser policial (Sofia).

Há... eu gosto mesmo é de ser médica eu sempre brinco com minhas amigas de casinha e lá eu sou a médica sempre. Elas levam as bonecas pra eu cuidar. Aí eu dou a vacina, a bebê até chora porque dói vacina, mas ela precisa ser curada né? Fazer o que? (Manuela).

“Quando eu crescer eu quero ser dona de casa igual minha mãe, vou ter dois filhos e vou cuidar muito deles, levar pra passear, ir no shopping e na praia também pra eles brincar na areia” (Livia). “é legal também, mas você não vai trabalhar como você vai ter dinheiro? (Sofia). “O meu marido que vai me dar ou a minha mãe” (Livia).

O debate feito é interessante de ser notado, uma vez que Livia ao reproduzir essa fala destaca um ponto importante a maternidade. Eliot (2013) destaca que as meninas nas brincadeiras são condicionadas a serem mães, pois cuidam de suas bonecas. Finco (2007) aponta que as brincadeiras voltadas às meninas sempre buscam ter um cunho voltado ao cuidado, pois é função atribuída socialmente ao gênero feminino.

A fala de Sofia destoa da de Livia, inclusive vai de encontro à ideia de uma mulher que rompe os padrões escolhendo uma profissão considerada do gênero masculino, ser policial feminina hoje representa sem dúvidas uma quebra dos paradigmas voltados à questão da falsa ideia disseminada como “sexo frágil”.

Dentro da tendência de reprodução da atividade humana, não podemos limitar à imitação das operações produtivas e técnicas, pois o jogo reproduz de forma essencial o caráter social do trabalho, sua propriedade de influência sobre o mundo (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004).

No papel que desempenha no brinqueado, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional: o zelador – um homem com uma vassoura; um médico – que ausculta ou vacina; um oficial do exército – que dá ordens na guerra, e assim por diante (Leontiev, 2001, p.132).

Pasqualini, Guarbulho e Schut (2004) chamam a atenção para o fato de que o desenvolvimento dos diferentes temas das brincadeiras das crianças mantém relação direta com o aumento do círculo de conhecimentos da criança e de sua experiência de vida: “Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (Mukhina, 1996, p.157).

Sendo assim, a direção contrária, portanto, as mais pobres e monótonas reiteram suas brincadeiras e quanto mais restrito é o círculo de contatos com a realidade é que a criança vai formulando sua forma de brincar. E isso é possível observar na fala das crianças ao perceber que a profissão está dentro do contexto de vida.

Sofia diz que: “eu queria ser policial igual meu pai, ele é policial e eu acho ele muito bonito com aquela roupa”. “Eu queria ser médica por causa da minha médica eu a acho muito bonita. Ela tem um cabelo loiro e usa batom rosa” (Manuela).

Vemos que a figura da inspiração é para as crianças um elemento importante, pois é por meio dessa figura de referência que as crianças passam a construir o seu eu, moldando sua identidade e papel de gênero em sociedade.

Consideramos com base em Pasqualini, Guarbulho e Schut, (2004) e ele Leontiev (2001) que é por meio da brincadeira que a criança cria suas expectativas relacionadas e profissão e com a docência não é diferente, vejamos a fala de Lucas ao relatar que gostaria de ser professor como o seu docente de turma. Inspirando-se na figura do seu professor ele molda a sua proposta de profissão.

A luta desse trabalho é justamente mostrar que diferentes pessoas em diferentes espaços não só agregariam conhecimento, mas seriam figuras de referência para que seja entendido que todos podem e devem ocupar todos os espaços e independente do gênero a que lhe foi atribuído, a criança deve entender que pode ocupar o posto que ela bem entender ser pertinente a ela.

É importante que seja ressaltado que a atividade da criança pode ser configurada como uma importante ferramenta de preparação para a vida adulta, já que o jogo se constitui como uma antecipação geral de como tornar-se adulto, apresentando para ela uma ampla variedade de possibilidades futuras a serem implementadas.

Nesse complexo processo de decodificação da realidade pela criança está implicada a atuação do adulto. É por meio da mediação do adulto – que já se apropriou da cultura – que a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, apropria-se de habilidades e formas de conduta elaboradas socialmente (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004, p.74).

Os estudos de Smirnov (1960) destacam que o adulto auxilia a criança a descobrir e a se atentar para determinados aspectos relacionados a realidade que serão refletidos posteriormente no jogo de papéis, pois as particularidades da atividade dos adultos e as funções sociais das pessoas podem estar atreladas às relações sociais estabelecidas entre elas e o sentimento social da atividade dos sujeitos. Para o autor, é necessário que sejam observados com cuidado as brincadeiras dos pequenos, pois elas enfatizam as diferentes facetas da realidade cuja reprodução nos jogos exercem influência educativa que por vezes é positiva e distraíndo-as do desenvolvimento de qualidades negativas.

Para isso, entende-se que o trabalho do professor demonstra como fundamental, já que o processo de mediação é aquele que é feito com o sujeito de forma a potencializar aquilo que ele já carrega consigo ou que já aprendeu no decorrer de sua vida. Vale destacar que a mediação é um importante instrumento que deve ser empregado pelos professores para fazer com que a zona de desenvolvimento proximal do estudante possa ser estimulada.

Entendemos que a Orientação Profissional pode trazer reflexões que contribuam para que tais ações educativas possam minimizar ou evitar uma apropriação estereotipada da realidade social pela criança que experiencia papéis adultos, em especial determinadas profissões, favorecendo, dessa forma, a desconstrução de preconceitos e estereótipos relacionados às diferentes atividades profissionais (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004, p. 74).

Destaca-se que a mediação pedagógica poderá contribuir, ainda, para promoção, desde o momento em que a criança passa a compreender o mundo da atividade humana, tendo uma visão ampla do trabalho, que não esteja associada ao sofrimento e à obrigação, da mesma forma como acontece para a população de baixa renda, da qual não participa de todas as possibilidades emancipatórias do trabalho (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004).

Nisso, podem contribuir, para uma compreensão do trabalho enquanto atividade do ser humano em meio à transformação da realidade pelos homens, que é apresentada de forma desvirtuada da organização da sociedade, pois é necessário que a atividade

humana seja exercida e apropriada pelo sujeito independente de sua condição social (Pasqualini; Guarbulho; Schut, 2004).

Geralmente, a criança [na primeira infância] não se propõe uma escolha consciente: ela se deixa levar pelo incentivo mais forte. A escolha é ainda uma situação muito difícil para a criança na primeira infância, pois ela não está capacitada para tomar uma decisão [...] as possibilidades de tomar uma decisão racional crescem consideravelmente quando se aproxima a idade pré-escolar maior. Estas possibilidades apóiam-se na hierarquização das motivações [...] Isso desenvolve seu autodomínio e sua capacidade de conter os desejos circunstanciais, e fortalece sua vontade (Mukhina, 1996, p. 226-227).

Neste processo, a mediação do adulto é capaz de gerar uma gama de situações de escolha para qual criança que está fazendo irá avançar seu desenvolvimento nesta direção, que é determinante para a consolidação das habilidades propostas para a idade pré-escolar. Dessa maneira, o trabalho de mediação pedagógica pode buscar favorecer este desenvolvimento da criança, estabelecendo atividades próprias que contribuam para a aprendizagem e vivência de diversas situações de escolha, sensibilizando a educação infantil para a importância desta parte do desenvolvimento humano.

Eu queria ser professora também, mas queria dar aulas só pra meninas, porque os meninos são muito chatos e eu ficaria muito brava se fosse professora deles. Já pensei em ser outras coisas também, mas eu sempre brinco de ser professora com as minhas amigas eu pego as lições da escola e fico brincando de escolinha (Ana).

Manuela também destaca que gosta de brincar de ser professora, bem como a sua proposta busca sempre ser diferenciada da sala de aula normal. “Eu gosto de ser uma professora diferentes, sempre que eu brinco de escolinha eu levo meus alunos nos passeios, por que eu acho legal se a escola tivesse mais passeios”.

A fala da criança aponta para aspectos importantes relacionados à docência, à maneira como elas enxergam o ser professor como o sujeito que realiza todas as ações da escola. Dentro do contexto proposto por Vigotski (1989), a criança nasce em um meio cultural que é repleto de significações sociais e históricas produzidas, definidas e propostas como constantes e ressignificadas repletas de apropriações dos sujeitos em relação aos motores do desenvolvimento.

Neste sentido, o desenvolvimento dos seres humanos é para ele a distância na forma como é entendida por outras propostas que buscam analisar os aspectos psicológicos, por ser visto como um processo cultural que acontece necessariamente por

meio da mediação da linguagem e por um outro do aspecto social que age no contexto da própria cultura, forjando os processos psicológicos superiores, sendo que a psique humana, nesta perspectiva é compreendida como social (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

Por isso, a importância do brincar para o desenvolvimento infantil encontra-se no fato de esta atividade auxiliar na mudança na relação do sujeito com os objetos, pois estes podem perder sua força determinadora na ação da brincadeira.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p.172).

Para Vigotski (1989), a criação das diferentes situações imaginárias na brincadeira surge por meio da tensão entre o indivíduo e a sociedade e as relações da brincadeira liberam na criança das amarras que envolvem a realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente que está relacionada aos processos dos jogos de papéis.

A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e portanto, promove o desenvolvimento infantil (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p.172).

Por meio desse processo, considera-se que é no espaço da sala de aula que a criança procura satisfazer seus desejos que não são realizáveis imediatamente podendo envolvê-lo em um mundo imaginário, em que os não realizáveis podem ser concretizados no brincar; a este mundo é que eles chamam de brincadeira.

Cerisara (2002) entende que toda situação imaginária que envolve as relações entre o sujeito e brinquedo, pressupondo regras, ocultas ou não, e que o contrário é verdadeiro, todo jogo tem, explicitamente ou não, diferentes situações imaginárias que envolvem o brincar. Nesse sentido, os jogos de faz-de-conta é em especial de grande significado para o desenvolvimento infantil, justamente por estar relacionado à imaginação da criança.

Por isso, em um esforço para entender a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil, numa perspectiva sociointeracionista, pode-se considerar que a criança, desde seu nascimento, se integra ao mundo social que é permeado por

significados construídos historicamente. É por meio dessa interação com seus pares que ela passa a se envolver em processos de negociação, dentre os quais, os jogos ganham significação e os objetos, os eventos e as diversas situações, são desconstruídas e ganham novos significados.

Quando eu brinco de ser professor aqui na escola eu gosto sempre de fazer com que os meus aluninhos participem das aulas e eu fico fazendo perguntas como quanto é 2+2; ou como que faz a letra A e aqueles que não sabem responder eu vou lá e ajudo ele e ele passa a fazer bem certinho a atividade (Lucas).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de interpretar as relações da brincadeira levando em consideração os mais diferentes contextos sociais específicos em que ela acontece, não sendo possível separá-la de forma artificial e, para compreendê-la, devem ser relacionados os valores e o lugar que lhe são propostos pela cultura específica, porque só levando em conta é que será possível que sejam feitas a derivação dos significados do brincar infantil para as crianças.

Desta feita, a percepção infantil a respeito da atividade de brincar é marcada pela influência cultural, e as crianças ao depor sobre a sua experiência com a escolha das profissões relatam que a brincadeira torna o elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas que são desenvolvidas por eles na organização histórica do grupo em que fazem parte por meio dos processos de interação. Nesses processos são canalizadas as trocas, utilizando recursos e instrumentos semióticos consolidados por uma geração mais velha e que são apropriados pelas crianças.

Desta forma, compreende-se que a subjetividade da criança vai se formando nas interações que são estabelecidas com seus parceiros nos diferentes contextos das crianças. Para Valsiner (1989), o mundo adulto depende de seus valores culturais que ofertam às crianças uma variedade de sugestões e dos modos de interação semioticamente marcados por modelos sexuais dualistas, muitas vezes estereotipados com aspectos voltados ao masculino e feminino.

Esta é uma das formas do social interferir na vida das crianças que levam as crenças sociais para as brincadeiras marcadas pelo gênero, de acordo com a cultura social, indicando que o menino só pode se ocupar de brincadeiras voltadas a seu gênero como é o caso do carrinho, e menina, de casinha e de boneca. As famílias buscam executar essa canalização por meio das ações, as percepções e representações da criança ao conduzir e assumir um papel social que é condizente com os valores propostos por suas famílias.

Os resultados evidenciados nessa tese destacam que as crianças utilizaram mais as atividades voltadas a representação em relação a outras categorias como: “formas planejadas, entender o faz-de-conta no outro, expressão do desejo, direção da interação, modulação da asserção e expressão do estado mental”; e mais a categoria de “expressão do desejo” que a “direção de interação” (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 175).

Concluiu-se que a atividade de representação se apresentou na brincadeira faz-de-conta empregado pelas crianças, assim como no uso de termos mentais delas em fase pré-escolar. Portanto, nessa faixa etária, consideramos com base em Queiroz, Maciel e Branco (2006) que a criança não só possui uma ideia da mente, mas à medida que são evidenciadas as suas habilidades ela passa a entender a sua capacidade de reflexão e a dos outros nas brincadeiras de faz de conta.

Desta maneira, a brincadeira oferece às crianças diferentes possibilidades de compreender estrutura básica social, adequando a brincadeira com algumas mudanças das necessidades que são tomadas de acordo com a sua consciência sobre aquele fato. As ações na esfera imaginativa da criança são de sua mera criação e fruto das intenções voluntárias, formadas por planos que fazem parte da vida real e que por sua vez partem de motivações intrínsecas e das oportunidades de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu pleno desenvolvimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta Tese foi de compreender, por meio da perspectiva Histórico-Cultural, o que pensam as crianças sobre ter um professor homem na educação infantil. Buscou-se também analisar, diante da perspectiva Histórico-Cultural, a relevância da presença, conhecimentos, valores, ideias que permeiam as relações sociais de homens e mulheres na formação da identidade humana; compreender a constituição histórica do ser professor na sociedade capitalista e a educação infantil; relacionar como o brincar de faz-de-conta no desenvolvimento da criança de 4 a 5 anos e o papel do adulto/professor (problematizando as relações de gênero).

Também foram apresentadas as seguintes problematizações: O que pensam crianças que frequentam instituições de educação infantil sobre ter um professor homem? O professor homem pode ser uma figura de referência para as crianças da educação infantil?

Na instituição em que a pesquisa foi empregada, encontramos diversas narrativas infantis que ao tempo se cruzaram, da mesma forma que muitas experiências coletivas marcaram a trajetória de vida de cada criança. Destaca-se que a educação infantil é um espaço de aprendizado e de amizade, mas consiste em ter diferentes conflitos, pois a maneira como crianças estão dispostas na escola pode auxiliar no reforçamento ou dos estereótipos de gênero. A instituição de ensino é onde as crianças aprendem não só conteúdos dispostos pelo Estado, mas nela, são apropriados pelos sujeitos as normas sociais e culturais que influenciarão na vivência em sociedade.

No contexto da primeira etapa da educação básica, as práticas e estratégias do professor homem não busca utilizar o sexo como critério para a organização das brincadeiras, pelo contrário o professor os deixa livre, mesmo que as atividades contenham intenção pedagógica que influencia as mais diversas atividades, horários e ambientes de aprendizado a que a criança está inserida. A formação das famosas filas de meninos e meninas ainda consiste na mesma organização e estruturação, mas verificou-se algumas estratégias utilizadas pelo professor como mesclar meninos e meninas em uma única fila, mas isso não reflete o dia a dia das crianças.

As concepções de gênero dizem respeito a maneira como as pessoas e a sociedade entendem a representação das categorias de masculino e feminino. Essas ideias incluem normas, papéis e comportamentos de cada gênero que deve assumir, por meio da construção das identidades de gênero ao longo do tempo. Essas concepções permitem que

as pessoas se identifiquem e que sejam classificadas por meio da influência de como veem a si mesmas e os demais.

Entendemos que a socialização de gênero permeia a articulação de diversos processos coletivos que possuem como intenção formar sujeitos que manifestam características específicas que estejam relacionadas ao gênero dentro do contexto social e cultural. Na articulação desses aspectos, a socialização das crianças acontece de forma ativa, em que as crianças interagem com os adultos e com seus pares.

Os objetivos foram atingidos, pois foi possível verificar a visão das crianças a respeito da docência masculina. Percebeu-se com base nos resultados alinhados à literatura que as crianças não possuem *pré-conceitos* ou estranhamento com relação à atuação do docente masculino.

A pergunta “O professor homem pode ser uma figura de referência para as crianças da educação infantil?” foi respondida por meio da verificação dos dados empíricos e literários que demonstraram a relevância da interação e dos aspectos históricos e sociais na constituição social do sujeito, uma vez que a pessoa constitui o seu ser por uma relação mediada pela linguagem e com a interação com o mais experiente. Observou-se que as relações das crianças com o professor foram consolidadas ao longo do tempo, da qual elas veem a sua presença como uma figura de referência em especial por parte dos meninos.

Já a pergunta “O que pensam crianças que frequentam instituições de educação infantil sobre ter um professor homem?” é respondida, pelas crianças que atestaram no decorrer da pesquisa que a docência masculina é muito importante e a relação professor aluno no processo da brincadeira também, de forma que o processo de interação estabelecida entre professor e aluno seja consolidada por meio da linguagem.

Foi possível apreender nos resultados que as crianças, quando é realizada a relação da brincadeira “ser professor”, se identificam em querer ser o professor, especialmente os meninos, pois muitos entendem a brincadeira como sendo tipicamente feminina e compreendendo que neste espaço existem homens, tais paradigmas foram quebrados, pois os meninos foram os que mais manifestaram interesse em realizar a ação de ser o professor.

Confirmamos por meio dos resultados a tese defendida nesse trabalho que o professor pode ser uma figura de referência, já que ao perceber a sua presença na educação infantil muitas crianças entendem e estranham a presença de tantas mulheres e de somente um homem, mas esse estranhamento não é relacionado ao gênero, pois as crianças

estranham a razão de haver poucos homens, talvez por ainda não entenderem a dimensão do afastamento destes da primeira etapa da educação básica.

A profissionalização das crianças sem dúvidas perpassa as relações da brincadeira de papéis, pois é por essa atividade que a criança exercita as diferentes profissões que almeja ter e a brincadeira é uma forma dela se conectar com o mundo a sua volta, socializando e estabelecendo pela linguagem as relações apropriadas do contexto em que vive.

Verificamos com base no depoimento que a interação entre a autoridade do professor e as crianças pode revelar muito sobre a docência masculina é entendida e vivenciada nos contextos educacionais, pois além de oferecer diferentes noções sobre a importância das abordagens educacionais que buscam priorizar o diálogo entre os pares, a empatia e a consolidação de ambientes que sejam seguros onde a disciplina não se traduza como uma relação de punição, mas de oportunidades de aprendizado e crescimento da criança.

O depoimento das crianças sobre a presença de um professor homem na educação infantil não revelou preconceitos e estereótipos de gênero de forma direta, com exceção de um depoimento que revelou a preferência pelo sexo feminino, mas é observável que a sua preferência não é por aversão ao professor homem, mas sim pela proximidade estabelecida com o gênero feminino.

Observa-se que alguns aspectos apropriados socialmente continuam influenciando as percepções dos papéis de masculinos e femininos, por exemplo, ao acharem engraçado um amigo usando o *gloss*, as crianças entendem isso como sendo algo próprio do feminino, não podendo o homem utilizar tais materiais. Mesmo o professor intervindo na situação, conforme narrativa da criança, não houve repressão de gênero para com a criança que utilizou o *gloss*.

Diante das narrativas que as crianças realizaram no decorrer dessa pesquisa, verificou-se que mesmo que não sejam sempre articuladas de forma direta as mesmas contêm elementos das suas vivências e sentimentos que foram retratados na medida do possível em que o pesquisador estimulou a resposta das crianças. A maneira como elas falam sobre suas interações com o professor e a maneira de como retratam alguns momentos, sempre entusiasmadas, apontam para a ideia de aceitação da sua presença como professor desta etapa.

A pesquisa destaca-se como relevante, uma vez que deu importância ao ouvir as vozes das crianças, reconhecendo esses sujeitos como ativos na construção do

conhecimento de suas experiências na educação infantil. A subjetividade infantil, em especial no contexto investigado, abrange uma diversidade de aspectos que vão além da comunicação verbal estabelecida entre pesquisador e as crianças, pois elas ao interagirem com o ambiente escolar com pessoas adultas, expressam as suas percepções e seus sentimentos como podem, mesmo que eles não sejam facilmente traduzidos em palavras.

Destacamos que nessa tese estão alguns pontos da subjetividade utilizados frequentemente pelas crianças como gestos, expressões faciais e diferentes posturas corporais que visam comunicar sua visão. Essas expressões que são não verbais são fundamentais para que seja entendido como as crianças se sentem em relação a diferentes interações que são estabelecidas no ambiente escolar.

Durante as brincadeiras e atividades lúdicas, percebe-se que existe um momento favorável para expressão da subjetividade infantil, já que a atividade da brincadeira se apresenta como dominante para a criança, sendo nessa atividade aquilo que a THC denomina de brincadeira de papéis no qual a criança imita o mundo adulto no brincar. Essas relações foram se estabelecendo do ponto de vista que as crianças investigadas ao consolidarem suas práticas por meio da brincadeira entenderam a dimensão da figura do ser docente como aquele que medeia e ensina as crianças.

Dentro da educação infantil, reforça-se que existe a necessidade de uma maior diversidade de gênero no corpo docente, mesmo assim, aponta-se que esse processo desafia estereótipos que foram construídos historicamente ao longo da consolidação da educação infantil no qual mostrou-se a dominação do feminino simplesmente por associação da falsa ideia de que a mulher é mais apta ao cuidado do que o homem. Ao trazer à tona o que foi percebido pelas crianças sobre a presença masculina, o estudo auxilia na discussão sobre a importância de existir diferentes modelos na formação da identidade da criança.

Sendo assim, compreende-se nesta tese que a fragilidade da educação básica e o aligeiramento que vemos se instalar na formação do professor são criados por meio de uma cultura de ausência de fundamentação teórica para o trabalho do professor e na ausência de uma formação sólida que sejam orientadores do trabalho docente.

Nessa perspectiva, a educação atualmente visa à promoção de uma educação que desenvolva as relações autoritárias que marcam as situações típicas nas instituições de educação infantil, em que as crianças não têm voz e ainda que busquem anunciar com urgência uma pedagogia que se pauta na escuta de crianças que esperam um novo lugar

de estar em atividade, realizando suas próprias escolhas, tomando suas iniciativas, participando da vida e rotina escolar.

A falta de investimento na formação inicial e continuada de professores e professoras e o reconhecimento desses sujeitos como seres inteligíveis e responsáveis pelo processo de humanização das novas gerações impacta de forma direta na educação do século XXI, na qual os profissionais se formam de maneira a se apropriar de uma teoria e objetivá-la nas novas bases que consideram as muitas infâncias brasileiras.

Entendemos que essa pesquisa não buscou esgotar a temática sobre o tema, tampouco tratar sobre a perspectiva infantil de forma universal, mas foi uma possibilidade dentro desse contexto de compreender a visão de uma determinada turma de educação infantil que tem a presença masculina como figura referencial de docente.

Seria necessário que novas investidas fossem feitas com a pretensão de investigar a maneira como as diferentes faixas etárias compreendem a docência, pois a educação infantil estende-se desde a faixa etária do 0 aos 5 anos e essa pesquisa delimitou-se a entender a visão das crianças de 4 a 5 anos, assim como levantamos algumas questões como: Como a criança pode ser um agente ativo no processo de construção do papel social? De que maneira a relação criança e professor pode mudar o ambiente escolar e a forma de pensar da sociedade?

Sendo assim, buscando avançar nessa direção, podemos por meio dos dados apreendidos obter uma compreensão mais abrangente sobre as implicações e influências da presença do professor homem na educação infantil e na construção das identidades infantis, por meio do qual o professor buscou executar diferentes práticas pedagógicas que valorizassem a pluralidade de gêneros, o que vemos que beneficia a todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. **Professores de bebês**: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: PUCSP, 2017. Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni. 2017.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14–23, 2013.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 167-184, jul. 2001.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha**: a realidade dos mitos. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

BAHLS, Diego Paiva; LIRA, Aliandra Cristina. Onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v.44 n.1, 2019.

BATIVA, Matheus dos Santos. **Quem são os professores da educação infantil?**: significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero. 216 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação, 2024.

BARD, Raquel Quintina Pereira. Professores homens na educação de crianças de 3 e 4 anos: narrativas infantis. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 162 p. 2025.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**. V. 10. N. 20, p. 297-313, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**: Resolução CNE/CP nº 1/2006. Brasília: Mec, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2023 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996, Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.176-197 jan./abr. 2013.

CAMPOS, Míria Izabel. Gênero e sexualidade nas brincadeiras da Educação Infantil. In: V Seminário Internacional América Latina “América Latina: fronteiras de diversidade, resistências e rupturas”. **Anais**. Dourados/MS: UFGD, 2014.

CARVALHO, Marília. Gênero e política educacional em tempo de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luiz. (orgs). **Educação em tempos de incertezas**: Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. KISHIMOTO, T. M. (Org.), **O brincar e suas teorias** (pp.123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

CIAMPA, Antonio. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 58-75.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini; BERTONCELI, Mariane. A profissão docente na educação infantil: uma análise histórica da Constituição de um grupo profissional. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 64–84, 2017.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves. **Gênero e educação**: o que pensam os professores homens sobre sua inserção e atuação em instituições de educação infantil. São Paulo, 2023.129 f. Orientadora: Profª. Dra. Ida Carneiro Martins. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; GONÇALVES, Josiane Peres. A docência masculina na educação infantil sob a perspectiva da bibliografia. **Cenas Educacionais**, [S. L.], v. 6, p. e17197, 2023.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. Dessa brincadeira você não pode brincar! A brincadeira de papéis na constituição de gênero na educação infantil. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 1–22, 2024.

ELIOT, Lise. **Cérebro Azul ou Rosa**: o impacto das diferenças de gênero na educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 447 p. Tradução de Álvaro Cabral. 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVARO, Jéssica; ROSSI, Célia. “Vai ser um professor?!”: estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na Educação Infantil. **Revista de Zero a Seis**, Florianópolis, v.22 n.42, 2020.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero, sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), pp. 54-87, jan/jul 2000.

FERREIRA, Andréa. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina, a profissão docente em uma perspectiva histórica. **Tóp. Educ.** v.1. n. 6. d" 1-3. P. 3-61. 1998.

FINCO, Daniela. A Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Roseli Cação. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas. n. especial. v. 17, p. 221-234, jul., 2000.

FURLANETTO, Ecleide.; PASSEGGI, Maria da Conceição.; BIASOLI, Karina. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020. 132 p.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese de doutorado em ciências sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 254 p., 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, V. 13, n. 28 (p. 47-56) 31 dez. 2021.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil**. 79 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Viçosa, 2014.

GONÇALVES, Josiane Peres.; CARVALHO, Patrícia da Silva. Male teaching performance with preschool children in Salto Del Guairá – PY. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e807997764, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7764. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7764>. Acesso em: 07 de ago. 2022.

GONÇALVES, Josiane; BENITEZ, Maria Cristina de Sousa. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v. 9, p. 1-19 e023003, 2023.

GONÇALVES, Josiane; CARVALHO, Viviane. Professores homens e desenvolvimento da carreira docente em profissão vista socialmente como feminina. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.20, n.1, p.49-64, 2017.

GONÇALVES, Josiane; FARIA, Adriana; REIS, Maria das Graças. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, set./dez. 2016.

GONÇALVES, Josiane; PENHA, Natália. A (in)existência de estudantes do gênero masculino no curso de pedagogia: por que eles desistem? **Rev. Zero a Seis**, Florianópolis, v.17, n.32, p. 170-192, jul-dez, 2015.

GUIZZO, Bianca. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. **Revista Ártemis**, [S. l.], n. 6, 2007.

GOES, Maria Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas psicol.** v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. 1993.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados (Praia Grande)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/praiagrande.html>. Acesso em: 18 jun. 2025,

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M.; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientações pedagógicas. Brasília, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. Tese de doutoramento apresentada ao programa de doutorado em educação da faculdade de educação da USP. São Paulo, 1986.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Organização BEAUCHUMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino**

fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moyses. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

KUHLMANN JR, Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação.** N. 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

KUHLMANN JR, Moyses. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moyses. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea). Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2005.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Editora Vozes; 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 9ª ed.). São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (9ª ed.). São Paulo: Ícone, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente – revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores,** [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação:** uma Perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE. Mary Del; PINSK. Jaime; BASSANEZI, Carla. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 441-481.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACIEL, Denis Cardoso. **Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP**. 226 f. Mestrado em Ensino E Processos Formativos. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (São José Do Rio Preto), 2020.

MAGALHAES, José Hugo Gonçalves. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicol. pesq.** [online]. 2014, vol.8, n.2, pp.241-251. ISSN 1982-1247.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP. São Paulo. 2021.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. Piracicaba, Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. 2009.

MARQUES, Hellen Jaqueline; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Reflexão ou inflexão? A formação de professores no Brasil (2000-2010). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 334-359, 2017.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **cadernos pagu**, n.37, julho-dezembro de 2011: 387-406.

MELLO, Suely Amaral. Educação infantil no século XXI: o que ainda falta? In: PENITENTE, Luciana Aparecida; MENDONÇA, Sueli Guadalupe; MILLER, Stela. (org.). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 67- 78.

MONTEIRO, Mariana. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil**. Dissertação de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Orientadora: Helena Altmann. 2014.

MONTIEL, Larissa. **Da assistência à educação infantil: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí - MS (1995-2005)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). 2019.

MOLON, S. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5 ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

NOGUEIRA, Ana Luiza Horta. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 125-150.

PASQUALINI, Juliana Campregher; GARBULHO, Norma de Fátima; SCHUT, Tannie. Orientação profissional com crianças: uma contribuição à educação infantil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2004, n.5, v.1, pp. 71 – 85.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.** [online]. 2008, n.27, pp.71-100.

PENA, Alexandra. Histórias de vida de professores homens na educação infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan./abr. 2016.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

PINO, Angel. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p.61-67, 1990.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol**, Ribeirão Preto, v. 1, n.1, 741-756, 1993.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v.21 n.71, julho 2000.

POUPART, Jean. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: **Congresso De Educação Básica**, 4., 2011, Florianópolis/SC. Secretaria de Educação, 2011.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PREFEITURA DE PRAIA GRANDE. **Secretaria municipal de educação**. Disponível em: <https://www2.praiagrande.sp.gov.br/>. Acesso em 18 jun. 2025.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. MACIEL, Diva; BRANCO, Ângela. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, 2006, n.16, v.34, p.169-179.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. **Quem tem medo do lobo mau?** Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil / Clemerson Elder Trindade

Ramos. 2020. 379 f.: il. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** – M.G. 140f. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REINACH, Fernando. Neotonia e educação infantil. **O Estado de São Paulo**, p. A32, 25 maio 2013.

ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna Maria Peters (Org.). **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002. p. 01-17.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. 3a edição. São Paulo: Editora expressão popular, 2013.

SALVA, Sueli; BELTRAME, Lisaura Maria. A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.68, 2022.

SANTOS, Gustavo Rezende dos; AQUINO, Orlando Fernández. A Psicologia Histórico-Cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**, Vol. 18, N. 2, Jul/Dez 2014, p. 76 – 87.

SARAT, Magda. **Lembranças de infância**: que história é esta? Dissertação de Mestrado da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, 1999.

SARAT, Magda; CAMPOS, Miria Izabel; MACEDO, Edilaine de Mello. Infância, gênero, brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho 2016.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Ano 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SILVA JUNIOR, Joao Raimundo dos Santos. **A docência masculina na educação infantil em Manaus**: representações de pais, mães e professores. 212 f. Doutorado em Educação (Psicologia Da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2021.

SILVA, Marciano Antônio da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais:** um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco. 244 f. Mestrado em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

SILVA, Raimundo José Pereira; PEREIRA, Eliúde Costa. Pensar à docência masculina na educação infantil a partir dos estudos culturais em educação. **Perspectivas em Diálogo:** Revista de Educação e Sociedade, v.9, n.20, p.107- 122, 2022.

SILVA, Roseane Amorim da; MENEZES, Jaileila de Araújo. Observação participante, oficinas e entrevistas semiestruturadas: pesquisa participativa com jovens do interior de Pernambuco. **Revista pesquisa qualitativa**, São Paulo (SP), v.11, n.28, p. 688-09, set./dez. 2023.

SILVA, Fabiano Pires da; FREIRAS, Ana Paula. A constituição do professor no contexto da inclusão escolar: reflexões sobre o trabalho docente. Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores. **Anais...** 2016.

SOARES. Magda. Entrevista com Magda Soares. Letra A: **O Jornal do Alfabetizador**, Belo Horizonte, ano1, n.1, abril/maio, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita.** A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, v. 24, n. 1, 2019.

TUNES, Elizabeth. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 35, p. 29-40, 1995.

URT, Sonia; VITAL, Soraya. Constituição docente na educação integral: um olhar a partir da teoria da atividade. **Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem.** III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul. [S. l.], v. 1, n. 1, 2018.

VALSINER, Jane. **Human development and culture.** The social nature of personality and its study: Lexington, MA: Lexington Books, 1989.

VALSINER, Jane. Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In: VALSINER, Jane. (Org.) **Child developmental within culturally structured environments**, vol. 2 (pp. 283-297). New Jersey: Ablex Publishing Corporation (1988).

VASCONCELLOS, Vera; VALSINER, Jane. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 57-71.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 9ª ed.). São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 38-55.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Edição comentada).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. Departamento de Ciências Biológicas – USP. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, 2005: Martins Fontes.

XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2014.

XAVIER, Heriberto Francisco; BORTOLANZA, Marizete; PASQUALLI, Roberta. Diários de bordo na educação básica: achados de uma revisão de literatura. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 20, p. e25t1404, 2025.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ZAPORÓZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

APÊNDICE A

Autorização institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, responsável pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Educação de Praia Grande (SP) declaro que fui informado(a) sobre a pesquisa de doutorado intitulada: **DOCÊNCIA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE TER UM PROFESSOR HOMEM**, conduzido pelo aluno Leonardo Felipe Gonçalves Duarte e orientado pela Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves, ambos vinculados a Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que tem por objetivo geral: Compreender por meio da perspectiva histórico-cultural o que pensam as crianças sobre ter um professor homem..

Concordo em autorizar a sua execução nesta sala. Declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de sua corresponsabilidade como co-participante da presente pesquisa e de seu compromisso em resguardar a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a realização da coleta de dados. Caso necessário, a qualquer momento como CO-PARTICIPANTE desta pesquisa podemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta sala ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes a qual sou responsável. Declaro também, que não recebi qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Conforme Resolução CNS 466/2012 a pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Informamos ainda que é prerrogativa desta instituição proceder a reanálise ética da pesquisa, solicitando, portanto, se julgar conveniente o parecer da ratificação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

RESPONSÁVEL PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRAIA GRANDE

Assinatura e carimbo do responsável da Seduc-Praia Grande

Leonardo Felipe Gonçalves Duarte
Pesquisador responsável

Documento em duas vias: 1º Via Instituição | 2º Via Pesquisadores

Página 1 de 1

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos a você responsável, o consentimento para que o menor sob sua responsabilidade, participe do estudo de doutorado intitulado: DOCÊNCIA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE TER UM PROFESSOR HOMEM, conduzido pelos pesquisadores Leonardo Felipe Duarte e Josiane Peres Gonçalves, ambos vinculados a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que tem por **objetivo geral**: Compreender por meio da perspectiva Histórico-Cultural o que pensam as crianças sobre ter um professor homem.

Verificou-se por meio desta análise das teses e dissertações que nenhum trabalho abordou a perspectiva da criança com relação a docência masculina, o que foi verificado por Duarte (2023) e ratificado em levantamento feito pelos pesquisadores. Essa razão justifica a realização desta pesquisa e traz indícios da importância de compreender o que pensa a criança, pois é ela quem lida diretamente com o docente masculino em sala de aula.

A metodologia da pesquisa é qualitativa e envolve a entrevista semiestrutura em grupo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se refere a entrevista com as crianças. A participação da criança consiste em responder alguns questionamentos sobre a presença de professores homens na educação infantil.

A participação apresenta riscos pequenos ao menor mesmo assim pode acontecer no processo da pesquisa alguns incômodos, a saber:

Entrevistas em grupo - as questões poderão fomentar rememoração de situações que podem ter causado ao participante desconforto; por estar em presença, o participante pode se sentir constrangido frente a alguma questão, apresentar vergonha ou sentir medo de não saber responder, no entanto, o roteiro será apresentado previamente, de modo que o participante escolha o que quer responder ou o que não quer; caso o participante apresente qualquer deficiência, ele poderá requerer a ajuda de alguém que o auxilie.

Primeiramente será apresentado o roteiro de entrevista ao participante que terá todo o direito de optar em responder a todas as perguntas ou não. Se o participante se sentir cansado ou constrangido poderá interromper a qualquer momento a entrevista.

Os benefícios para os/as participantes desta pesquisa serão indiretos, pois todo o conhecimento e informações que serão coletados fornecerão subsídios para a construção do conhecimento nos estudos de gênero, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

Eventuais despesas que incorrerem ao participante, serão ressarcidas pelo pesquisador responsável. Havendo eventuais danos decorrentes da pesquisa, ao participante terá direito a solicitar indenização financeira. O material coletado será guardado sob responsabilidade do pesquisador responsável, em local seguro por um período mínimo de cinco anos, garantindo-se o sigilo de todas as informações.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação do/as participantes como nome, endereço e outras informações pessoais. Ressaltamos que você terá a garantia de total sigilo de suas informações ou dados fornecidos no decorrer da entrevista. Você responsável terá total acesso aos resultados publicados em trabalhos científicos e receberá uma versão final on-line do relatório de pesquisa por e-mail disponibilizado por você.

A confidencialidade, manutenção do sigilo e o anonimato dos dados da pesquisa ficarão assegurados, os resultados da pesquisa serão publicados, sem que você seja identificado. O anonimato da criança será preservado por meio da utilização de codinome e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, os quais estão fundamentados nas Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, que normatiza e norteia as pesquisas com Seres Humanos em Ciências Humanas, as quais, serão destruídas cinco anos após o término da pesquisa. Serão confidenciais todas as informações deste estudo e somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e/ou ainda, prover meios para reparação. A participação será voluntária, não fornecemos qualquer tipo de pagamento.

Uma via deste consentimento será arquivada pelo pesquisador responsável e outra deverá ser guardada por você responsável. Solicitamos que você o leia

atentamente e, se concordar em que o menor participe da entrevista, nos envie uma via assinada.

Esta pesquisa segue as normas do Conselho Nacional de Saúde sob as Resoluções CNS nº 466/2012, CNS nº510/2016, o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e seus complementares.

Você autoriza a gravação por meio de áudio e vídeo do momento da entrevista em que a criança a qual você é responsável irá participar?

() Sim () Não

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelos pesquisadores responsáveis: Leonardo Felipe Duarte e Josiane Peres Gonçalves, podem ser encontrado na Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), localizado na R. Ufms - Vila Olinda, Campo Grande – MS, Telefone: (67) 3345-7616 ou e-mail: josiane.peres@ufms.br.

Você também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CEP/UFMS). Av. Costa e Silva, S/N, Pioneiros, 79070-900 Campo Grande, MS, Prédio das Pró-Reitorias – Primeiro Andar. Fone: (67) 3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br.

Assinatura do Participante e/ou responsável legal

Leonardo Felipe Duarte

Local: _____, _____ de _____ de 20____

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos a você professor, o consentimento para que os estudantes sua supervisão, participe do estudo de doutorado intitulado: DOCÊNCIA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE TER UM PROFESSOR HOMEM, conduzido pelos pesquisadores Leonardo Felipe Duarte e Josiane Peres Gonçalves, ambos vinculados a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que tem por **objetivo geral**: Compreender por meio da perspectiva histórico-cultural o que pensam as crianças sobre ter um professor homem.

Verificou-se por meio desta análise das teses e dissertações que nenhum trabalho abordou a perspectiva da criança com relação a docência masculina, o que foi verificado por Duarte (2023) e ratificado em levantamento feito pelos pesquisadores. Essa razão justifica a realização desta pesquisa e traz indícios da importância de compreender o que pensa a criança, pois é ela quem lida diretamente com o docente masculino em sala de aula.

A metodologia da pesquisa é qualitativa e envolve a entrevista semiestrutura em grupo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se refere a entrevista com as crianças. A participação da criança consiste em responder alguns questionamentos sobre a presença de professores homens na educação infantil.

Você fica ciente que a participação apresenta riscos pequenos ao menor mesmo assim pode acontecer no processo da pesquisa alguns incômodos, a saber:

Entrevistas em grupo - as questões poderão fomentar rememoração de situações que podem ter causado ao participante desconforto; por estar em presença, o participante pode se sentir constrangido frente a alguma questão, apresentar vergonha ou sentir medo de não saber responder, no entanto, o roteiro será apresentado previamente, de modo que o participante escolha o que quer responder ou o que não quer; caso o participante apresente qualquer deficiência, ele poderá requerer a ajuda de alguém que o auxilie.

Primeiramente será apresentado a elas o roteiro de entrevista na qual elas terão todo o direito de optar em responder a todas as perguntas ou não. Se o participante se sentir cansado ou constrangido poderá interromper a qualquer momento a entrevista.

Os benefícios para os participantes desta pesquisa serão indiretos, pois todo o conhecimento e informações que serão coletados fornecerão subsídios para a construção do conhecimento nos estudos de gênero, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

Eventuais despesas que incorrerem aos participantes, serão ressarcidas pelo pesquisador responsável. Havendo eventuais danos decorrentes da pesquisa, ao participante terá direito a solicitar indenização financeira. O material coletado será guardado sob responsabilidade do pesquisador responsável, em local seguro por um período mínimo de cinco anos, garantindo-se o sigilo de todas as informações.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação de todos os participantes como: nome, endereço e outras informações pessoais. Ressaltamos que você terá a garantia de total sigilo de suas informações ou dados fornecidos no decorrer da entrevista. Você responsável terá total acesso aos resultados publicados em trabalhos científicos e receberá uma versão final on-line do relatório de pesquisa por e-mail disponibilizado por você.

A confidencialidade, manutenção do sigilo e o anonimato dos dados da pesquisa ficarão assegurados, os resultados da pesquisa serão publicados, sem que você seja identificado. O anonimato da criança será preservado por meio da utilização de codinome e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, os quais estão fundamentados nas Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, que normatiza e norteia as pesquisas com Seres Humanos em Ciências Humanas, as quais, serão destruídas cinco anos após o término da pesquisa. Serão confidenciais todas as informações deste estudo e somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e/ou ainda, prover meios para reparação. A participação será voluntária, não fornecemos qualquer tipo de pagamento.

Uma via deste consentimento será arquivada pelo pesquisador responsável e outra deverá ser guardada por você professor. Solicitamos que você o leia atentamente e, se concordar que sua turma participe nos devolva uma via assinada.

Esta pesquisa segue as normas do Conselho Nacional de Saúde sob as Resoluções CNS nº 466/2012, CNS nº510/2016, o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e seus complementares.

Você autoriza o uso de sua imagem para fins de gravação ou fotos na sala de aula? Lembrando que esses dados poderão ser utilizados posteriormente.

() Sim () Não

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelos pesquisadores responsáveis: Leonardo Felipe Duarte e Josiane Peres Gonçalves, podem ser encontrado na Faculdade de Educação (FAED), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), localizado na R. Ufms - Vila Olinda, Campo Grande – MS, Telefone: (67) 3345-7616 ou e-mail: josiane.peres@ufms.br.

Você também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CEP/UFMS). Av. Costa e Silva, S/N, Pioneiros, 79070-900 Campo Grande, MS, Prédio das Pró-Reitorias – Primeiro Andar. Fone: (67) 3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br.

Assinatura do Participante e/ou responsável legal

Leonardo Felipe Duarte

Local: _____, _____ de _____ de 20____

APÊNDICE D

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM
SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO
SUL (CEP/UFMS)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência e gênero na educação infantil: o que pensam as crianças sobre ter um professor homem

Pesquisador: LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74002523.8.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.492.535

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador: O objetivo deste trabalho é compreender por meio da perspectiva histórico-cultural o que pensam as crianças sobre ter um professor homem. A educação infantil não se resume somente ao cuidado, mas também ao ato de educar, o que é de grande importância, nesta primeira etapa do ensino e exigirá do docente maior preparo quanto aos conhecimentos pedagógicos e sobre o desenvolvimento infantil. Afirma-se que o professor não é cuidador das crianças, mas a sua atuação inter-relaciona ao educar e ao cuidar, elementos que contemplam a etapa da educação infantil (SAYÃO, 2005). Diante do exposto, estabelecemos como questões norteadoras da presente pesquisa: Qual é a percepção das crianças sobre ter um professor homem nas instituições de educação infantil? Quais dificuldades e facilidades os professores homens podem se deparar nesse processo? Como ocorre a construção da identidade infantil diante da presença de um docente masculino nesta etapa de ensino? A pesquisa tem abordagem qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994) os pesquisadores da área da educação se voltam continuamente a investigar e questionar os participantes, por meio da pesquisa qualitativa, tendo por intenção perceber os modos como as pessoas experimentam e entendem a vida, a partir de suas experiências que estruturam seu modo de compreensão do mundo social. Os dados qualitativos serão coletados em duas etapas. A primeira será a captação dos participantes da pesquisa, que será feita, inicialmente, por meio de indicação de pessoas que conhecem docentes masculinos que lecionam em pré-escolar. Foi selecionada uma escola no interior do Mato

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.462.535

Grosso Sul, município de Corumbá, a qual tem um professor homem que leciona para uma turma de pré-escola. Após este primeiro contato e tendo o professor e a escola aceitado o convite para a pesquisa em sua turma, procederemos a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais e/ou responsáveis pelas crianças e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças. Os responsáveis dos participantes serão orientados a guardar uma via consigo. Os pesquisadores responsáveis garantirão o sigilo das informações que serão coletadas nas duas etapas, em que os dados obtidos nas primeiras etapas serão baixados e armazenados em computador particular, sendo apagados da nuvem os dados dos participantes. A entrevista irá acontecer de forma presencial. As crianças de cada turma serão reunidas em grupos. O pesquisador irá elaborar uma narrativa lúdica para introduzir a temática para as crianças. Furlanetto; Passeggi e Biasoli (2020) atestam que o processo de narrativa lúdica em pesquisa com crianças é essencial para que ela possa expressar seus sentimentos. Após a obtenção dos dados, realizaremos a análise interpretativa, a partir de núcleos temáticos que emergiram dos depoimentos dados. Assim, para a interpretação dos dados, apoiamo-nos em princípios teóricos que deram sustentação ao presente trabalho e, considerando que a ação dos pesquisadores é "ato contínuo", antecipadamente afirmamos que não era um trabalho acabado, mas tendia a propiciar novos questionamentos.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o pesquisador: **Objetivo Primário:** O objetivo geral desta investigação é compreender, por meio da perspectiva histórico-cultural, o que pensam as crianças sobre ter um professor homem.

Objetivo Secundário: • Verificar a percepção infantil sobre a presença masculina como docente; • Analisar, diante da perspectiva histórico-cultural, a relevância da presença de homens e mulheres na formação da identidade humana; • Compreender como os valores sociais interferem na escolha da profissão e na formação da identidade humana; • Agregar para os estudos de gênero na educação infantil a importância da presença masculina na formação da identidade infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador:

Riscos: A pesquisa apresenta riscos pequenos aos entrevistados, os quais podem ser definidos por: Certo constrangimento ao ser perguntado sobre algo, ter vergonha ou sentir medo de não saber responder; Apresentar algum cansaço pelo tempo da entrevista ou quantidade de perguntas do questionário. Esses riscos apresentados poderão ser minimizados, ao apresentar o roteiro antes

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconap.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.492.535

da entrevista, de modo que o participante possa escolher responder ou não alguma questão. A realização da entrevista utilizando formas lúdicas sob os princípios de Furlanetto; Passeggi e Biasoli (2020) que elaboraram uma metodologia lúdica para a entrevista com crianças, baseada em uma narrativa elaborada pelo pesquisador. Os pais e responsáveis dos participantes convidados a participar serão devidamente orientados sobre esses possíveis riscos e que, a qualquer momento, poderiam retirar seu consentimento e interromper a entrevista.

Benefícios: Os benefícios para os participantes desta pesquisa serão indiretos, pois todo o conhecimento e informações que serão coletados fornecerão subsídios para a construção do conhecimento nos estudos de gênero, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de Doutorado, a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, UFMS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em V2, o pesquisador apresentou:

- Carta-resposta;
- Folha de rosto;
- Pb Plataforma Brasil;
- Projeto de pesquisa com atualizações;
- Autorização do professor cuja a turma será participante;
- TCLE com atualizações

Recomendações:

- Rever escrita do TCLE, pois algumas palavras foram digitadas com erros.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

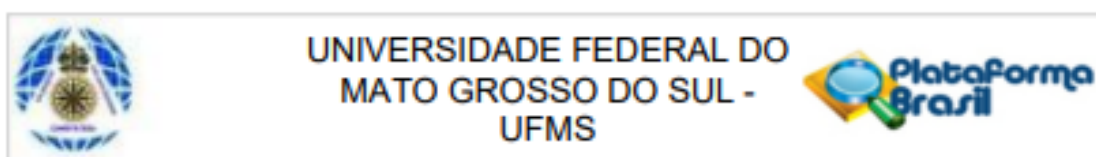
Após análise de V2 por este Comitê, o projeto de pesquisa está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

- 1) Regimento Interno do CEP/UFMS Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>
- 2) Calendário de reuniões: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-docep-2023/>
- 3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil Disponível em: <https://cep.ufms.br>.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ☞ Prédio das Pró-Reitorias ☞ Hércules Maymon ☞ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cep@conep.proppi@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.462.535

[br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/](https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/)

4) Legislação e outros documentos: Resoluções do CNS. Norma Operacional no001/2013. Portaria no2.201 do Ministério da Saúde. Cartas Circulares da Conep. Resolução COPP/UFMS no240/2017. Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc. Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projetodetalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/> - Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0. - Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0. - Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico Humano Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-paramaterial-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso? Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantesde-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-nosistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa, para pesquisas na Humap/UFMS acessar: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiaoocentrooeste/humap-ufms>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE CONTEXTOS PANDÊMICOS CONSIDERAR: Solicitamos aos pesquisadores que se atenham e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública. As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



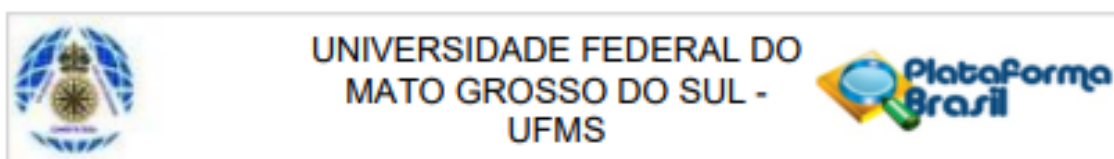
Continuação do Parecer: 6.492.535

das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros. Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR: Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados. Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-dereunioes-do-cep2023/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR: É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO. Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, 2.º Prédio das Pró-Reitorias, 2.º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cep@cep.ufms.br



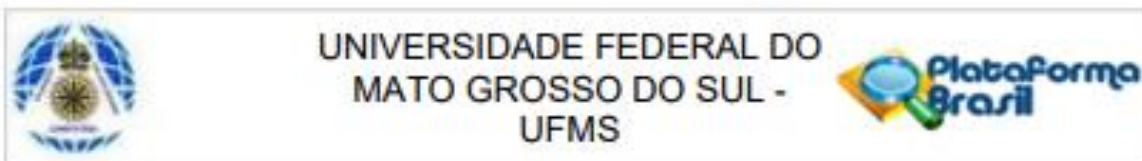
Continuação do Parecer: 6.492.535

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2199208.pdf	20/10/2023 21:53:02		Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_PARTICIPANTE.pdf	20/10/2023 21:51:25	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	20/10/2023 21:48:16	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6335770.pdf	20/10/2023 21:38:56	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	20/10/2023 21:37:36	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	20/10/2023 21:33:49	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	DADOS_DOS_PESQUISADORES_E_DA_PESQUISA.pdf	22/08/2023 21:22:11	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	APROVACAO_CORUMBA.pdf	22/08/2023 21:15:29	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Brochura Pesquisa	DESENHO.docx	22/08/2023 21:14:40	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	LATTES_JOSIANE.pdf	22/08/2023 21:12:19	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Outros	lattes_LEONARDO.pdf	22/08/2023 21:12:03	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	22/08/2023 21:05:57	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	22/08/2023 21:05:26	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	22/08/2023 21:04:24	LEONARDO FELIPE GONCALVES DUARTE	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
 Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.462.535

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 19 de Novembro de 2023

Assinado por:

Marisa Rufino Ferreira Luizari
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br