

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel Quintina Pereira Bard

**PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS:
narrativas infantis**

Campo Grande, MS
2025

RAQUEL QUINTINA PEREIRA BARD

**PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS:
narrativas infantis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Faculdade de Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

Orientadora: Sandra Novais Sousa

Campo Grande, MS
2025

Raquel Quintina Pereira Bard

**PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS:
narrativas infantis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 11 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Ecleide C. Furlanetto (Membro titular)
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

Profa. Dra. Josiane P. Gonçalves (Membro titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Leia Teixeira Lacerda (Membro suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues (Membro suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

A Deus pela força e o folego de vida, tudo cooperou!
À minha mãe Idalice, que me ensinou a enfrentar meus medos e as dificuldades da vida,
À minha menina Rebecca, que provocou em mim o desejo de me aventurar no mestrado.
Por fim, às crianças que colaboraram para realização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sandra Novais Sousa, minha orientadora, a quem sou grata pelo acolhimento, voto de confiança, cumplicidade, paciência e cuidado compartilhados neste percurso trilhado. Pela orientação, em permitir que pudesse me sentir segura, ainda que tivéssemos nos conhecido há pouco tempo, mas foi suficiente para obter meu respeito e admiração. Agradeço principalmente por sua maior qualidade, ser humana, por perceber as necessidades daqueles que estão em sua volta. E preocupar-se com os contextos e experiências de vidas, que ajudaram na minha formação em pesquisa biográfica e formação profissional.

À banca examinadora, Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (UNICID), pela disponibilidade e generosidade em ler e contribuir com esta dissertação, participando como examinadora deste trabalho, e Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves (UFMS), pelos ensinamentos na disciplina Relações de Gênero, sexualidade, educação e por sua gentileza e disponibilidade para aceitar o convite para participar como examinadora deste trabalho.

Aos professores, coordenadores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, pela atenção e presteza no atendimento às frequentes solicitações.

Ao meu esposo, Fernando Bard, por todo o apoio e compreensão dedicados a mim e a nossa filha, neste processo. Admiro-te pela paciência que tivestes, por querer me ajudar mesmo não entendendo do assunto tratado na dissertação, te amo.

Aos colegas pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), com os quais vivi momentos enriquecedores nas reuniões de pesquisa e nos momentos de partilha e de aprendizagens nas produções científicas, discussões e orientações. Agradecimentos especiais ao Julio Cesar, amizade que o mestrado trouxe de presente para mim, que no decorrer dessa trajetória não me deixou faltar a esperança. À Weverlin uma mulher com coração enorme, que me surpreendeu com a preocupação para que não perdesse nenhuma etapa dos encaminhamentos do Mestrado. Muito obrigada pelo carinho demonstrado a mim e a minha filha.

Às crianças que aceitaram o convite para participar desta pesquisa. À escola e a todos os seus funcionários (diretor, professor e professoras, secretária, merendeiras, assistentes de sala) que

me acolheram nesse processo de aprendizagem e formação em pesquisa. Aos pais das crianças, que aceitaram e autorizaram a participação de seus filhos, contribuindo com esta pesquisa.

A todos os meus familiares que compreenderam minhas ausências nos momentos que precisei me dedicar à realização desta dissertação, torcendo e vibrando em todas as conquistas.

Ao financiamento do estudo que me foi concedido pela Sitawi (Carrefour programa de bolsas).

QUANDO AS CRIANÇAS BRINCAM

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração (Fernando Pessoa).*

RESUMO

Esta dissertação é resultante de uma pesquisa de mestrado, oriunda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), submetida à Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. A pesquisa está vinculada ao projeto “Relações educacionais na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”, em desenvolvimento por pesquisadores integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf) da Faculdade de Educação da UFMS. O objeto de estudo desta pesquisa é a presença masculina na educação infantil, na perspectiva das crianças, com o objetivo de compreender a percepção das crianças sobre a presença do professor homem na educação infantil. A pesquisa se fundamenta no Método Biográfico, a partir de autores como Franco Ferrarotti e Christine Delory-Momberger, nos estudos da infância, com Moysés Kullmann Junior, Phillip Ariès, Willian Cosaro e Manuel Jacinto Sarmiento, e nas narrativas infantis, a partir dos estudos de Maria da Conceição Passeggi e Ecleide Cunico Furlanetto. O estudo inclui análise da história da profissão docente e a feminização do magistério, o conceito de infância e a criança como sujeito de direitos. Para produção de dados foram realizadas: revisão de literatura, produção do estado da questão, pesquisa documental, observação participante e rodas de conversas com dez crianças entre 3 e 4 anos, de uma turma de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Os registros das narrativas se deram por meio de anotações em diário de campo e gravações em áudio e vídeo. Os resultados mostram aprofundamento nas discussões acerca da formação docente, da relação entre assistencialismo e educação e do protagonismo infantil. As narrativas infantis revelaram que a presença de professores homens na educação infantil é percebida de maneiras diversas pelas crianças que participaram do estudo, influenciando suas identidades de gênero e dinâmicas sociais. As crianças associaram características positivas à figura masculina, mostraram se sentir seguras, protegidas e cuidadas, livres para demonstrar afeto e carinho, receptivas à aprendizagem por meio de atividades lúdicas (como dança, música, brincadeiras). Mas, suas percepções também refletem preconceitos e estereótipos de gênero, ao trazerem em suas narrativas a ideia que o professor homem não pode exercer funções vinculadas à sua higiene íntima, como trocar fraldas ou dar banho, pois a consideraram uma atividade feminina, ou quando acharam engraçado o professor usar touca e avental ao desenvolver uma atividade com receita. Conclui-se, a partir dos resultados, que a utilização das narrativas infantis contribui para a compreensão da cultura escolar, bem como da influência dos adultos (na escola e na família) sobre a visão das crianças acerca da relação entre gênero, profissão e papéis sociais. 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.

Palavras-chave: Narrativas Infantis. Educação Infantil. Professor Homem. Questões de Gênero.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's degree research project, originating from the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), submitted to the Research Line: Education, Culture and Society. The research is linked to the project "Educational relations from the perspective of educational actors: weaving narratives of children and teachers in training", being developed by researchers who are members of the Study and Research Group on Formative Narratives (Gepenaf) of the School of Education at UFMS. The object of study of this research is the male presence in early childhood education, from the perspective of children, with the objective of understanding children's perception of the presence of male teachers in early childhood education. The research is based on the Biographical Method, based on authors such as Franco Ferrarotti and Christine Delory-Momberger, on childhood studies, with Moysés Kullmann Junior, Phillip Ariès, Willian Cosaro and Manuel Jacinto Sarmiento, and on children's narratives, based on studies by Maria da Conceição Passeggi and Ecleide Cunico Furlanetto. The study includes an analysis of the history of the teaching profession and the feminization of teaching, the concept of childhood and the child as a subject with rights. To produce data, the following were carried out: literature review, production of the state of the issue, documentary research, participant observation and discussion groups with ten children between 3 and 4 years old, from a preschool class in the Municipal Education Network of Campo Grande. The narratives were recorded through notes in a field diary and audio and video recordings. The results show a deeper discussion about teacher training, the relationship between welfare and education and the role of children. The children's narratives revealed that the presence of male teachers in early childhood education is perceived in different ways by the children who participated in the study, influencing their gender identities and social dynamics. The children associated positive characteristics with the male figure, showed that they felt safe, protected and cared for, free to show affection and care, and receptive to learning through playful activities (such as dance, music, games). However, their perceptions also reflect prejudices and gender stereotypes, as they brought into their narratives the idea that male teachers cannot perform functions related to their intimate hygiene, such as changing diapers or bathing, as they considered this to be a feminine activity, or when they found it funny that the teacher wore a cap and apron when developing an activity with a recipe. It can be concluded, based on the results, that the use of children's narratives contributes to the understanding of school culture, as well as the influence of adults (at school and in the family) on children's views regarding the relationship between gender, profession and social roles. This reinforces the emergence of an attentive and respectful look at childhood, understanding children as historical subjects who can contribute to rethinking educational models, curricula and the ways in which schools for children are organized.

Keywords: Children's Narratives. Early Childhood Education. Teacher Man. Gender Issues.

TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos resultados do "Estado da Questão"	29
Tabela 2 - Apresentação dos participantes da pesquisa.....	29
Tabela 3 - Identificação das localidades geográficas das investigações	30
Tabela 4 - Distribuição das pesquisas com crianças por regiões.....	32
Tabela 5 - Apresentação e disposição das turmas	87
Tabela 6 - Quantitativo de funcionários	87

QUADROS

Quadro 1 - Procedimento gradual de reduções das transcrições	85
Quadro 2 - Identidade e percepções	100
Quadro 3 - Interações e relacionamentos	102
Quadro 4 - Papel educacional.....	105
Quadro 5 - Atividades pedagógicas.....	111

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
FAED	Faculdade de Educação
GEPENAF	Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REME	Rede Municipal de Ensino
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEMED	Secretária Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

UM DIÁLOGO INTERIOR: COMO ME TORNEI O QUE SOU	13
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Revisão de Literatura	26
1.2 Estado da Questão: professores homens na educação infantil	28
1.3 Estado da Questão: pesquisas com narrativas infantis.....	31
1.4 Da organização da dissertação	39
2 FATOS HISTÓRICOS SOCIAIS E CULTURAIS DA PROFISSÃO DOCENTE	40
2.1 A gênese da profissão docente: entre status vocação e gênero.....	41
2.2 Histórias entrelaçadas: a intersecção entre assistência social e educação infantil na feminização do magistério	46
2.3 A docência na educação infantil em seu processo histórico de concepção nasceu feminina	51
3 A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO: PROTAGONISMO, CULTURAS INFANTIS E CULTURA ESCOLAR	60
3.1 Construção do conceito de infância.....	61
3.2 Estudos da infância: culturas infantis, culturas de pares.....	68
3.3 Comportamentos sociais da cultura escolar na formação das crianças	74
4 CONSTRUINDO TRILHAS NARRATIVAS: AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
4.1 Percurso metodológico da pesquisa de campo	81
4.2 Caracterização da instituição e perfil das crianças participantes	85
4.3 Notas do diário de campo	89
4.4 Identidade e concepções – imagens da cultura e sociedade	99
4.5 Interações e relacionamentos – dinâmicas das relações sociais.....	102
4.6 Papel educacional – influências e desafios na formação das crianças	104
4.7 Atividades pedagógicas: ludicidade e desenvolvimento infantil	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	135
Apêndice A.....	135
Apêndice B.....	138
Apêndice C	141
Apêndice D.....	143

Apêndice E	147
Apêndice F	149
ANEXOS	151
Anexo A.....	151

UM DIÁLOGO INTERIOR: COMO ME TORNEI O QUE SOU

Ao me apresentar trago em minhas narrativas fragmentos de outras memórias que se entrelaçam com a minha história. Minha mãe Idalice é a sexta filha da Dona Gertrudes e do Sr. José, este casal teve um total de 9 filhos. Dona Gertrudes e Sr. José viviam na roça, onde cultivavam alguns produtos e também criavam um pequeno rebanho, que foi se formando ao longo do tempo, com os recursos adquiridos a partir das habilidades de Dona Gertrudes como parteira, por volta dos anos 1950 e 1960.

A educação não era prioridade para a família, em especial para o Sr. José. Como não havia escolas públicas nas proximidades, minha mãe foi matriculada em uma escola privada, mas a frequentou por pouco tempo, e tudo que aprendeu, com muita dificuldade, foi escrever seu nome completo e algumas palavras. Existia, nesse período da história da educação brasileira, uma “enorme seletividade escolar que forçava a saída precoce das crianças dos bancos escolares” (Rosa Fátima Souza¹, 2008a, p. 243). A seletividade estava relacionada a fatores socioeconômicos desfavoráveis e também às políticas institucionais que não consideravam as necessidades das crianças.

Após o falecimento da minha avó, minha mãe, à época com dezenove anos de idade, resolveu sair da casa do pai e formar sua própria família, casou-se e teve quatro filhos, sendo que uma veio a falecer poucos dias antes do nascimento. Esse casamento logo apresentou problemas. Então, minha mãe Idalice decidiu seguir sozinha com suas filhas, mudando-se para a cidade de Jataí, Go. Nessa cidade, começou a participar de uma igreja protestante e conheceu o Sr. Braz, com quem decidiu se casar, mas, passados poucos anos esse casamento também enfrentou problemas, e novamente minha mãe decidiu colocar um fim na relação. Sou fruto desse último relacionamento, no qual minha mãe teve mais dois filhos. “Desquitada”, com cinco filhos, dois ainda bem pequenos, ela precisou redobrar esforços para prover o sustento da família.

Agora, como diz a música Amarelo, Azul e Branco, “Deixa eu me apresentar / Que eu acabei de chegar / Depois que me escutar / Você vai lembrar meu nome².” Sou a Raquel, e a escolha desse nome tem muita relação com essa fé que minha mãe professa, esse nome é de origem hebraica e seu significado é “mansa como uma ovelha”. A personagem bíblica Raquel

¹ Seguindo um movimento que visa dar visibilidade às mulheres na Ciência, os nomes das/os autores serão escritos por extenso na primeira vez em que forem citados/as.

² Música: Amarelo, azul e branco. Composição: Ana Caetano / Vitória Falcão. Interpretada por AnaVitória com participação de Rita Lee. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/anavitoria/amarelo-azul-e-branco-part-rita-lee/>

foi esposa de Jacó e mãe de José e Benjamim, grandes nomes do cristianismo. Sou a quinta filha de mãe desquitada, nasci no interior de Goiás na cidade de Jataí em primeiro de abril de 1984.

Minha mãe sempre foi uma mulher de muita fé, em muitas das memórias que tenho da minha infância, quando acordava pela manhã bem cedo, lá estava ela de joelhos, sussurrando e choramingando baixinho, muitas vezes suplicando a Deus por nossas vidas. Foi nesse ambiente que fui me formando. Assim como minha mãe, hoje partilho dessa mesma fé, foi a partir do exemplo dela que hoje dobro meus joelhos e venço minhas lutas diárias.

Não tive a oportunidade de conviver com meu pai, por esse motivo não tive modelo de masculinidade no meu convívio familiar. Frequentei a instituição Lar e creche João XXIII desde os 18 meses até os nove anos (a instituição permitiu minha permanência até essa idade por compreender nossas necessidades, mas não era comum isso acontecer). O atendimento infantil nessa unidade filantrópica estava sob a gestão da igreja católica local. Na época que frequentei essa instituição os atendimentos às crianças tinham viés religioso. Atualmente, a instituição foi municipalizada e apresenta objetivos educacionais.

O atendimento do Lar e creche João XXIII buscava não apenas cuidar das crianças, mas também oferecer suporte social às famílias. Ofereciam um espaço seguro para as crianças, visando aliviar a carga das mães que precisavam trabalhar. Segundo Maria Clotilde T. Rossetti-Ferreira *et al.* (1997), as instituições que possuem esse caráter assistencialista priorizam o atendimento emergencial a muitas famílias em situação de vulnerabilidade, sem garantir condições mínimas de qualidade no serviço.

No caso do Lar e creche João XXII, embora o atendimento não aferisse viés educativo, a instituição dispunha de boa infraestrutura, salão grande onde as crianças brincavam, pátio externo com um enorme pé de flamboyant no meio, parquinho, caixa de areia, horta, pomar, refeitório, banheiros masculinos e femininos, cozinha com dispensas, sala de visitas, sala de piano, dormitórios, lavanderia, e ainda a casa das freiras que eram responsáveis pela unidade.

Sua missão religiosa integrava ensinamentos bíblicos e princípios religiosos em suas atividades, moldando a formação da criança de acordo com uma visão de mundo necessariamente vinculada à fé. O modelo de ensino tinha um forte viés afetivo, priorizando a relação de carinho e cuidado entre educadores e crianças. Lembro-me que por diversas vezes ia dormir na casa de duas educadoras das quais gostava e gosto muito, o vínculo era tão forte que o tratamento que tivemos era quase familiar.

Na minha passagem pela educação infantil, também não tive a oportunidade de conviver com figura masculina, como já exposto não fui criada pelo meu pai, o único homem

que trabalhava na creche era o moço que cuidava da horta, não me lembro o nome porque não tínhamos contato com ele, quando tínhamos era muito pouco, às vezes o víamos passando para levar as hortaliças para cozinha para preparação dos alimentos e nada mais.

Apesar do viés ser religioso, tive um bom desenvolvimento motor na instituição, o que contribuiu para o meu envolvimento com os esportes anos mais tarde. Lembro-me das contações de histórias e também de uma pequena biblioteca com livros infantis, que nós podíamos utilizar. Apesar de toda dificuldade financeira, foi nessa instituição que eu tive contatos com os livros e as histórias infantis sobre fadas, duendes, lobos, princesas e outras histórias. Provavelmente, se eu não tivesse frequentado aquele lugar, não teria tido acesso a esses recursos, que naquele momento minha mãe não tinha condições de nos proporcionar.

Embora minha mãe não soubesse ler, contava histórias populares com seus pais e tios. E, quando deixamos de frequentar o Lar e Creche João XXIII, ela percebeu a necessidade de conhecermos outras histórias, passou a comprar fitas cassetes de histórias infantis clássicas e as colocava em um aparelho velho que tínhamos em casa. Por muitas noites dormíamos ouvindo o áudio desses clássicos infantis.

No ano de 1991, prestes a completar 7 anos, fui matriculada em uma escola, na turma do pré da professora Maria Helena. Essa professora marcou para sempre a minha vida, a relação que tive com ela também foi próxima ao familiar. Até a 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano) eu não havia tido relações sociais com figuras masculinas, além dos meus dois irmãos, mas agora tinha um professor homem, que, no entanto, não trouxe nenhum significado para minha vida. Isso reflete o motivo de não questionar o que estava posto como natural, no que tange os papéis de gênero. Nesse contexto, minhas emoções e atitudes foram sendo moldadas, aprendi com as dificuldades da vida a não me envolver sentimentalmente, muito menos expressar minhas emoções e opiniões. Não recebi carinho do meu pai, nem da minha mãe, embora convivêssemos juntas, nem me lembro quando ouvi a primeira vez “eu te amo”. Mesmo tendo vivido de forma bruta, aprendi a amar, só não sei expressar o amor. Brinquei com diversos brinquedos, mas não gostava de bonecas. Será que é porque eu não via sentido naquela brincadeira que representava o papel “maternal” e carinhoso da mulher?

Do nascimento até minha adolescência, o convívio e influência que recebi foi na maioria representada por figuras femininas: mãe, tia, educadoras, freiras e professoras. No ginásio tive um número maior de professores homens, mas também neste momento não interferiu na dinâmica da minha trajetória. Na universidade, novamente minha vida foi marcada por uma mulher, dessa vez minha professora de Estágio Supervisionado. Eu já tinha

certeza da minha atuação profissional, mas a vivência e experiência do estágio influenciaram minhas preferências de atuação dentro da educação. O convívio com a educação infantil foi determinante.

Essas noções não apenas limitaram minhas interações sociais, mas também afetaram minhas percepções sobre as profissões, os comportamentos e os papéis que cada gênero deveria desempenhar na sociedade.

A experiência no berçário foi uma jornada de descobertas não apenas sobre o desenvolvimento infantil, mas, sobretudo, o que significa ser criança.

Desde a infância, a formação da minha identidade esteve fortemente entrelaçada com a valorização da educação, primeiramente na ausência dela na infância da minha mãe, ocasionando grande impacto na sua vida social, na sua forma de ser, pensar e agir. Sempre no lugar de subordinação e invisibilidade. Posteriormente, na infância comecei a vivenciar a educação em contextos mais amplos, como na creche, escola primária, ensino médio e ensino superior. Essas etapas trouxeram desafios, influências e oportunidades. Desde a infância, fui testemunha de condições que revelaram a importância da educação como ferramenta de transformação. Minha mãe, que não teve a oportunidade de concluir seus estudos devido às circunstâncias econômicas adversas de sua família, sempre enfatizou o valor do conhecimento. Apesar de suas limitações acadêmicas, ela dedicava-se intensamente a extrair o máximo que podia do aprendizado disponível, suas experiências de vida, incentivando meus irmãos e eu a estudarmos com afinco. Essa realidade familiar me ensinou que a educação era não apenas um caminho de ascensão, mas também uma forma de resistência, que me permitia trilhar caminhos diferentes do que já estava disposto como opção, para não dizer obrigação.

A escolha pela docência começou a se delinear enquanto eu frequentava a escola. A figura das professoras e educadoras na minha infância sempre foram uma inspiração. A imagem que eu construí de mim mesma como professora surgiu desse lugar. Essas interações marcaram minha percepção sobre o que significa ser um docente: alguém que tem a capacidade de inspirar, guiar e transformar vidas.

Quanto a atuar na educação infantil, foi uma decisão deliberada e profundamente influenciada por cada uma dessas esferas que compõem minha trajetória. Ao refletir sobre essa decisão, percebo que ela foi moldada por uma combinação de fatores sociais, econômicos, políticos e familiares, cada um contribuindo de maneira significativa para a construção da minha identidade como professora. Esses elementos, interligados de maneira intrínseca, contribuíram para que eu tomasse essa decisão com um profundo senso de propósito e consciência do efeito que a educação pode ter na vida das pessoas. Por isso, meu

compromisso em me tornar professora é também para entender e acolher cada uma dessas complexidades.

Contudo, com o nascimento da minha filha me deparei com uma nova perspectiva de papéis sociais, feminilidades e masculinidades, que me provocaram reflexões, evidenciando as tensões e as expectativas que cercam esses papéis. Senti-me confrontada com a necessidade de questionar e reavaliar estereótipos de gênero que permearam minha vida, influenciando minha identidade. Percebi que as normas tradicionais de masculinidade e feminilidade não são apenas restritivas, mas também limitantes para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Serres (2015) sugere que a existência está intrinsecamente ligada à narrativa. Ninguém, nem você nem eu, se define sem a história que contamos sobre nós mesmos, mesmo nas situações cotidianas. Para que algo ganhe vida, é preciso que seja narrado; portanto, contar a própria história é fundamental para a própria existência.

O processo de biografização definido por Delory-Momberger (2011, 2024) é a forma que nos interroga como nos tornamos quem somos. As pesquisas biográficas na educação não buscam gerar conhecimentos objetivos sobre os indivíduos que compartilham suas histórias de vida nem identificar padrões, mas sim entender como as pessoas atribuem significado às suas experiências de formação e aprendizado em suas trajetórias biográficas individuais, levando em conta suas interações com os outros e com o contexto social.

Sendo assim, narrar - biografizar - minha trajetória de vida foi um processo fundamental para compreender minha relação com o objeto de pesquisa que me pus a investigar: a presença de professores homens na educação infantil, sob o olhar das crianças.

Nos primeiros momentos da escrita desta dissertação, ainda antes da qualificação, foi-me solicitado pela minha orientadora que eu colocasse algo na introdução do projeto de pesquisa que contasse dessa motivação para investigar o tema. À época, coloquei, em poucas linhas, que havia sido por conta de uma narrativa da minha filha, a qual descreverei logo adiante, na introdução deste trabalho. No entanto, quando ouvi na banca de qualificação que faltava “a Raquel” no texto, e fiz esse exercício de construção e reconstrução das minhas memórias da infância, entendi que minha relação com o objeto de pesquisa era mais do isso: tinha também ligação com as concepções dos papéis sociais de cada gênero que fui construindo, desde a infância, a partir das minhas vivências familiares, sociais e escolares. E foi a partir dessas concepções que fiz a leitura das narrativas da minha filha sobre seu professor (homem).

Em “A autonomia do método biográfico”, Franco Ferrarotti (2014, p. 41) aponta: “O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”. Assim, entendo que minha história individual e meus pensamentos sobre o papel do homem e da mulher no sistema educativo “estão contidos” nos processos históricos que foram construindo a história da educação, e o ato de narrar minha história é também o ato de narrar o sistema social em que ela está inserida.

Dessa forma, na próxima seção irei contextualizar, a partir dessa breve narrativa pessoal, o objeto, os objetivos e a questão de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos, o estado da questão e a organização desta dissertação.

1 INTRODUÇÃO

O professor de educação infantil desempenha um importante papel na formação das bases do desenvolvimento humano, sendo responsável não apenas pela mediação de conhecimentos, mas também pelo cuidado, acolhimento e estímulo ao desenvolvimento integral das crianças. No entanto, essa função é muitas vezes subestimada e incompreendida, levando a uma série de desafios que precisam ser analisados criticamente para que se possa avançar na valorização e na efetividade desse profissional.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) enfatiza que: “Faz-se necessário que os profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente, acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (Brasil, 1998, p. 41). O papel do professor de educação infantil é multifacetado; ele é um educador, um cuidador, um mediador das relações sociais e um agente de transformação. Essa multiplicidade de funções demanda habilidades que vão além do conhecimento técnico sobre ensino e currículo. Deve ser capaz de criar um ambiente seguro e estimulante, onde as crianças se sintam à vontade para explorar, brincar e expressar suas emoções. Além disso, deve desenvolver uma relação afetiva com os alunos, aspecto fundamental para o seu bem-estar e aprendizagem.

Entretanto, essa multifuncionalidade da profissão docente em muitos contextos ainda é desvalorizada, contrariando a valorização dos profissionais da educação, inscrita como princípio constitucional presente na Constituição de 1988 (Brasil, 1988). O professor de educação infantil enfrenta uma carga de trabalho intensa que inclui planejamento educacional, avaliação, atendimento à diversidade e comunicação com as famílias, tudo isso, com uma remuneração frequentemente inferior à de outros profissionais com a mesma formação (Thiago Alves; Aline Kazuko Sonobe, 2018).

O contexto em que o professor de educação infantil atua é marcado por desafios estruturais que impactam na sua prática pedagógica. Ângela M. Barreto (1998) apontou, há mais de duas décadas, que as instituições de educação infantil no Brasil, em razão da sua expansão sem os devidos investimentos técnicos e financeiros, ainda apresentavam padrões bastante inferiores ao que seria desejável.

[...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos

objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (Barreto, 1998, p. 25).

Os desafios apontados por Barreto (1998) não foram totalmente superados, o que torna as recomendações do RCNEI ainda muito pertinentes: “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada” (Brasil, 1998, p.23). O cuidado e a educação ocorrem em conjunto, e o professor desempenha papel indispensável ao implementar essas práticas de forma dinâmica. Os aspectos de saúde, afeto, segurança, interação, alimentação, brincadeiras, aprendizagem e outras particularidades do processo educacional estão diretamente relacionados a esse profissional

A educação infantil é um componente fundamental da educação básica no Brasil, sendo regida por um conjunto de documentos legais e normativos que definem seu propósito, diretrizes e a importância do papel do professor. Entre esses documentos, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017).¹ e a Essas legislações não apenas situam a educação infantil como um direito da criança, mas também delineiam o papel e a função do professor nesse contexto. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta desafios significativos que precisam ser discutidos.

A LDB/1996 estabelece que a educação infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Nesse sentido, o professor de educação infantil é visto como o mediador do aprendizado e do desenvolvimento, responsável por criar um ambiente propício para o brincar, a exploração e a formação da autonomia. As DCNEI e o RCNEI complementam essa visão ao definir que a prática pedagógica deve ser orientada por um currículo flexível, que respeite a individualidade da criança e considere suas experiências, interesses e ritmos de desenvolvimento. Os primeiros anos de vida são marcados por um intenso desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e o papel do professor nesse processo é inestimável.

A formação do professor também é abordada nos documentos, enfatizando a necessidade de uma formação inicial sólida e contínua, que prepare o professor para lidar com a diversidade e a complexidade do desenvolvimento infantil. Os professores precisam ser capacitados não apenas em técnicas pedagógicas, mas também em aspectos emocionais e sociais que envolvem a criança em seus primeiros anos de vida. Essa preparação é essencial

para que os docentes possam criar um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades das crianças.

Conforme sugerido por Sonia Kramer (2013) e Antônio Nóvoa (2013), a conexão com o conhecimento é fundamental para ampliar e transformar as percepções sobre a própria prática, além de estar ligada à formação do professor como profissional. Essa prática envolve ação e reflexão, requerendo autoria e autonomia. A falta de formação adequada, aliada à escassez de recursos e a limitação de apoio institucional, compromete a qualidade do ensino e do atendimento. Muitos professores, sendo ignorados em sua formação continuada, não são devidamente capacitados para trabalhar com as especificidades da educação infantil, o que limita sua capacidade de inovar e aplicar metodologias eficazes.

Entretanto, um desafio significativo refere-se à implementação prática das diretrizes propostas. Muitas escolas, em diversas situações, não possuem a infraestrutura, os recursos ou o apoio necessário para que os professores desenvolvam um trabalho que efetivamente atenda às orientações da LDB, DCNEI e RCNEI. A falta de condições adequadas pode comprometer a eficácia da formação recebida, dificultando a aplicação dos conhecimentos adquiridos e, consequentemente, prejudicando o desenvolvimento das crianças.

Adicionalmente, a predominância feminina entre os docentes destaca a necessidade de investimentos na formação docente. A realidade atual, com uma significativa maioria de professoras, ressalta que a falta de reconhecimento e valorização da profissão torna a carreira menos atraente para homens. Essa situação é preocupante, pois a inclusão de educadores do sexo masculino poderia contribuir significativamente para a diversidade no ambiente escolar, servindo como referências de masculinidade e promovendo uma gama mais ampla de experiências para as crianças.

Conforme dados do censo escolar, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira na Sinopse Estatística da Educação Básica 2021 (INEP, 2022), o Brasil possuía, em 2021, 2.190.943 docentes, sendo 1.737.166 do sexo feminino e 453.777 do sexo masculino, ou seja, cerca de 20% do total de professores da educação básica são homens. No entanto, na educação infantil esse percentual é bem diferente. Atuando na educação infantil, na faixa etária creche (0 a 3 anos), havia em 2021 362.113 profissionais, dos quais 352.117 mulheres e 9.996 homens. Na faixa etária pré-escola (4 a 5 anos), 342.516 profissionais, sendo 322.599 mulheres e 19.917 homens. É possível observar, assim, que 3,7% dos profissionais que atuavam na educação infantil em 2021 eram do sexo masculino. Esta é uma tendência histórica, que tem se mantido ao longo dos anos.

Ainda que professores e professoras tenham tido a mesma formação nos cursos de graduação em Pedagogia, é muito comum encontrar preconceitos em relação ao gênero do professor. A presença de um professor homem na educação infantil é muitas vezes vista pelos adultos como algo fora do comum e desafiador, que pode afetar a experiência da criança na escola.

Em minha experiência pessoal, desde a infância, a presença feminina foi marcante em minha trajetória familiar e escolar. Iniciei minha vida escolar na creche em 1986, sem a participação de figuras masculinas, apenas de meus dois irmãos com idades próximas à minha, mas, mesmo presentes, eles não representavam um modelo significativo nas minhas relações. A presença das mulheres ao meu redor mãe, professoras e irmãs, tornou uma normalidade que internalizei sem questionamentos

Durante a minha formação a falta de professores homens era evidente. Apenas na 5ª série (atual 6º ano) tive meu primeiro contato com docente masculino, professor de educação física, que seguiu até a 8ª série. No 2º grau (atual Ensino Médio), a presença masculina aumentou para quatro professores das disciplinas de matemática, artes e história (o mesmo professor), física e novamente educação física.

Na universidade, a presença de professores homens no curso de Pedagogia foi nas disciplinas de Políticas Públicas Educacionais e Filosofia da Educação. Essa ausência de professores homens continuava a reafirmar um padrão de docência como algo feminino, e até aquele momento eu ainda não identificava a necessidade de refletir sobre as normas impostas pela sociedade, no que se refere ao lugar do homem e da mulher e seus papéis de gênero nas dinâmicas sociais.

Essas experiências que vivi foram ressignificadas quando minha filha entrou na educação infantil e, aos três anos e meio de idade, suas vivências foram afetadas por seu professor, figura que promovia novas interações significativas e redefina suas formas de participar e assimilar as relações sociais. A presença desse professor não apenas contagiou o ambiente escolar com representação diferenciada, as narrativas da minha filha carregavam entusiasmos e emoções, e revelavam como esse professor se dedicava com profissionalismo no ensino e cuidado das crianças. Algumas vezes quando a deixava na creche ou no momento em que buscava, pude observar como as crianças demonstravam carinho e afeto a esse profissional.

É interessante pontuar como as minhas experiências pessoais e as interações com minha filha me levaram a reflexões profundas sobre questões sociais, especialmente as relações sociais de gênero. O processo de ressignificação pelo qual atravessava ganha mais

força e sentido, ao adentrar no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essa jornada de aprendizagem e desconstrução foi fundamental para compreender criticamente as normas que muitas vezes aceitei como naturais. Segundo Judith Butler (2003, p.37) “[...] as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero”. Essa afirmação reflete uma perspectiva crítica sobre o gênero, a qual sugere que a forma como as pessoas são percebidas e reconhecidas na sociedade está fortemente ligada à conformidade com os padrões de gênero estabelecidos.

Nesse sentido, a atuação do homem como professores de crianças pequenas desafia as normas tradicionais de gênero estabelecidas em muitas sociedades. Historicamente criou-se uma expectativa de que as mulheres possuem habilidades naturais para cuidar e educar crianças. Isso remete a estereótipos de gênero que associam a feminilidade à empatia, enfermagem e educação, enquanto a masculinidade é muitas vezes vinculada a papéis de liderança e autoridade em áreas como ciências, tecnologia e administração.

A presença de homens nas salas de aula de educação infantil pode ter efeitos positivos no desenvolvimento social e emocional das crianças. Elas podem aprender a valorizar a diversidade de gênero em seus relacionamentos e interações, além de desafiar preconceitos desde cedo. Portanto este estudo fundamenta no Método Biográfico como opção epistemometodológica, considerando as narrativas dos sujeitos como parte central no processo de investigação, legitimando a voz do sujeito como fonte de pesquisa, fundamentados nos estudos de Franco Ferrarotti (2014) e Christine Delory-Momberger (2024) é uma abordagem de pesquisa qualitativa que enfatiza a importância das narrativas individuais e das experiências pessoais como fontes fundamentais de conhecimento social. Ferrarotti propõe que, ao estudar a vida das pessoas, é possível compreender a complexidade das interações sociais e os contextos históricos que moldam as vidas individuais. Esse método envolve a coleta de narrativas biográficas por meio de entrevistas e outras formas de documentação, permitindo que os pesquisadores captem a subjetividade e a singularidade de cada experiência.

Conforme Patrícia Julia Souza Coêlho e Elizeu Clementino de Souza (2016), essa opção requer do pesquisador sensibilidade ao ouvir e analisar os relatos orais e escritos dos/as participantes da pesquisa, que, na presente investigação, são crianças de 3 a 4 anos. Para esses autores, a pertinência em pensar a infância a partir das narrativas infantis implica admitir a capacidade das crianças de refletir sobre o contexto social ao qual pertencem. Essa perspectiva concentra-se na narrativa pessoal e no relato das experiências que moldam a

identidade de estudantes, e valoriza as vivências, como forma de interpretar as interações e os processos educativos, reconhecendo as histórias de vida como fonte de conhecimento.

A escolha de concentrar essa pesquisa nas experiências e vivências das crianças não aconteceu de maneira aleatória, ela é resultado de um profundo envolvimento e atuação profissional como pedagoga na educação infantil, da convicção de que cada criança é um sujeito ativo, capaz de agir em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esse ambiente é vibrante, barulhento, inquieto, carregado de choro, risadas, disputas, perguntas curiosas e descobertas incessantes. Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997, p. 27), afirmam que:

O estudo da criança a partir de si mesma permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Por muito tempo crianças e adolescentes foram considerados incapazes de participar ativamente da construção do conhecimento sobre suas próprias vidas, sendo tratados como meros objetos de estudos. Conforme Jucirema Quinteiro (2002, p. 41), “Até mesmo no campo da história oral é muito recente e incipiente a presença de pesquisas que buscam ouvir a voz da criança”. Walter Benjamin (1994) em sua obra discorre que os fragmentos da memória podem, por meio das narrativas, evocar “quem e como” elas se relacionam, sem intenção de imobilizar conteúdo, mas de tornar comunicável o universo da cultura.

Assim, é necessário pensar as narrativas das crianças para muito adiante da perspectiva individual, mas como um elemento que pode ajudar a compreender a dinâmica da prática educativa, na perspectiva pública, social e coletiva. Descortinar a realidade social da criança permite ao pesquisador compreender as perspectivas e experiências das crianças em seus próprios termos, ao invés de se basear em interpretações adultocêntricas. O estudo centrado nas crianças permite revelar as dinâmicas de poder e culturas presentes nas relações adulto-criança, bem como mostrar como as crianças negociam e contestam essas relações em suas vidas cotidianas. Dessa forma, amplia-se a compreensão da diversidade cultural e da complexidade das relações sociais que permeiam a infância.

Para Walter Benjamin (1994), a experiência da criança é considerada distinta porque ela é vista como incompleta e sem compreensão plena das complexidades da vida. Porém, essa experiência não é menos importante, pois é por meio dela que a criança começa a construir seu conhecimento e sua compreensão do mundo ao seu redor. Para o autor, o papel

dos adultos é valorizar e respeitar a perspectiva única da criança e estar atento para aprender com ela, ao invés de tentar impor suas próprias visões e valores. Dessa forma, a experiência da criança é vista como significativa no processo de construção da compreensão humana.

Como sujeitos de direitos, as crianças têm seus próprios pensamentos, sentimentos e desejos, merecem ser respeitadas e ouvidas. Elas não são objetos passivos, mas seres ativos com direito.

[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a “fala” apresenta -se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análises. Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável. (Quintero, 2009, p. 21).

De acordo com autora supracitada, as culturas infantis são as práticas e tradições que são compartilhadas por crianças dentro de um determinado grupo social. Podem incluir jogos, brincadeiras, linguagem próprias, histórias e mitos. É uma forma de expressão cultural exclusiva da infância. Nesse sentido, o testemunho infantil é a perspectiva da criança sobre sua própria experiência de vida. Willian Corsaro (2009), afirma que as crianças utilizam as informações e as experiências que têm para criar sua própria perspectiva do mundo e para desenvolver suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. O autor defende que a assimilação crítica dessas informações é essencial para que as crianças sejam capazes de lidar com as normas e valores culturais, bem como para que possam desenvolver seu senso de identidade. Como atores sociais ativos que constroem seus próprios significados a partir do que observam e vivenciam, as crianças criam sua própria compreensão do mundo e identidade individual.

As interações que vivencio como profissional docente reafirmam que as crianças não são meras receptoras de conhecimento, elas são agentes de suas próprias histórias, com particularidades e interesses que oferecem uma perspectiva única sobre o mundo (Sarmiento, 1997). Essa abordagem ativa e respeitosa em relação às crianças é essencial para compreender a importância da presença de professores homens nas turmas de educação infantil.

Nesse momento de síntese de todo um processo de pesquisa, é difícil mencionar todos os detalhes das particularidades históricas, culturais e sociais que circundam o **objeto** que aqui nos interessa: a perspectiva da criança sobre a presença do professor homem na educação infantil. Ao buscar nas narrativas infantis a compreensão desse objeto, intento apresentar traços da cultura escolar respaldados no olhar e na sensibilidade das crianças, pelo prisma

único e original que apenas elas podem atingir, pois a cultura do adulto é contaminada com suas próprias convicções e certezas.

Os estudos iniciais no mestrado trouxeram à tona, para mim mesma, lacunas que eu nem sabia que possuía em relação aos conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que fundamentadamente pudessem erigir uma pesquisa no campo educacional. Vivenciei os imprevistos, fui me apropriando das intencionalidades que a pesquisa pretender abordar, das orientações, desorientações e reorientações, das influências e inclinações que foram dando sentido ao desenvolvimento da pesquisa. Vejo que o acompanhamento do grupo de pesquisa, a participação em eventos, a leitura e pesquisa foram aos poucos, dando me maior segurança para me apropriar dos conceitos e teorias que foram delineando essa pesquisa.

Narro essas reflexões para registrar, sobretudo aos pesquisadores iniciantes, os processos – nem sempre lineares – que tornam possível a definição de um objeto de pesquisa, dos objetivos e do caminho metodológico mais apropriado para deles nos aproximarmos.

1.1 Revisão de Literatura

Para me aproximar dos objetivos da pesquisa, visando construir respostas possíveis para a questão que motivou a investigação, foi realizado o seguinte percurso metodológico: **revisão de literatura**, com vistas a definir obras e autores que poderiam embasar as análises dos dados de pesquisa; produção do **Estado da Questão**, que buscou mapear as produções acadêmicas sobre o tema, a partir de duas categorias de análise: 1) a presença do professor homem na educação infantil; 2) a utilização de narrativas infantis em pesquisas educacionais; **análise documental**, tendo como fontes resoluções, decretos, diário oficial e outros documentos pertinentes ao tema produzidos ou divulgados pela Secretaria Municipal de Campo Grande, no que tange à organização e oferta da educação infantil no município; observação participante.

A revisão de literatura foi realizada busca em repositórios institucionais, como o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Scientific Electronic Library On Line (SciELO), acrescido de indicações da orientadora dessa pesquisa e de membros do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

Esse movimento permitiu que eu me apropriasse dos autores, termos e conceitos mais utilizados nas pesquisas com crianças e naquelas que tratam sobre a história da educação

infantil, criança, infância a lugar do homem e da mulher no magistério infantil, a utilização de narrativas infantis como dados de pesquisa e do Método Biográfico como opção epistemo-metodológica.

No que diz respeito aos procedimentos da revisão de literatura, com vistas ao aprofundamento teórico e conceitual. Segundo Ada Judith Alves-Mazzotti (2002), a revisão de literatura apresenta como objetivo contextualizar o problema e contribuir para a construção do referencial teórico da pesquisa. Desse modo, a infância e a educação infantil abrangem diversas perspectivas que contribuem para a construção de um referencial teórico robusto. Moysés Kullmann Junior (1999, 2001), discute a educação assistencialista, enfatiza as complexidades históricas que envolvem a formação da infância na sociedade contemporânea. Phillip Ariès em seus estudos apresenta a imagem da criança na idade média. As discussões de Willian Corsaro (2009, 2011) e Manuel Jacinto (1997, 2008, 2013) Sarmiento discutem ampliam a compreensão da concepção do conceito de infâncias e crianças, fundamental para compreender os processos de desenvolvimento infantil, englobando seu protagonismo e a importância das culturas de pares nas experiências infantis. Nesse contexto, Maria da Conceição Passeggi (2014) e Ecleide Cunico Furlanetto (2020), contribuem com pesquisas com crianças e narrativas infantis no campo educacional, investigando como estas contribuem para compreensão da subjetividade na infância António Nóvoa (1991) analisa o processo de formalização da profissão docente sobre os desafios e as transformações profissionais no decorrer da história. Erlando Rêses (2012) e Clarice Nunes (1985), abordam a relação entre proletariado estatização e formação docente, enquanto, Franco Ferrarotti (2010, 2014) e Christine Delory-Mombenrger (2014, 2024) indica o método biográfico, que explora a subjetividade, historicidade e histórias de vida em formação. Juntas essas contribuições teóricas oferecem um panorama abrangente das dinâmicas que envolvem a infância e a educação, essencial para informar práticas e políticas mais sensíveis às realidades das crianças.

A seguir, apresento os resultados da produção do Estado da Questão, primeiramente no que se refere ao mapeamento de produções sobre professores homens na educação infantil e, em seguida, sobre a utilização das narrativas infantis em pesquisas educacionais.

1.2 Estado da Questão: professores homens na educação infantil

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7-8), o Estado da Questão é um aporte na produção de conhecimento científico por meio da “busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica”, objetivando delimitar “a contribuição original do estudo no campo científico”.

Para a produção do Estado da Questão a respeito da presença masculina na educação infantil foram utilizando o descritor “professor homem” combinado, por meio do operador booleano AND, com o descritor “educação infantil”³. No repositório Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados dez resultados, sendo que, após a delimitação do período entre 2014 a 2024, e delimitação para “área de conhecimento: educação”, restaram seis produções. Ao realizar a leitura dos títulos selecionados, foi identificado uma produção que fazia referência ao professor de educação física e outra que tratava de professores do ensino fundamental. Assim, das dez produções, quatro foram selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa.

Diante do pequeno número de trabalhos atingidos, definiu-se uma nova busca com os seguintes descritores, “masculino” AND “educação infantil” no mesmo repositório, alcançando 96 produções. Os resultados foram refinados a partir dos critérios já mencionados (2014-2024, “área de conhecimento: educação”), restando 30 trabalhos. Foram excluídas duas dissertações duplicadas, uma dissertação que versava sobre perspectivas dos meninos da educação infantil sobre comportamentos inerentes a masculinidade, e duas teses - uma que abordava sobre a prevenção de violência e o desenvolvimento da amizade na educação infantil, e outra que investigava enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol), e ainda uma dissertação que tratava do empoderamento de meninas por meio da educação. Dessa forma, foram selecionadas, além dos 4 trabalhos relacionados anteriormente, mais 24 produções para análise.

³ O uso das aspas e do operador booleano AND funcionam como uma fórmula que ajuda o buscador a localizar com mais precisão aquilo que se está investigando. Descritores compostos, como, por exemplo, educação infantil ou professor homem, quando utilizados sem as aspas podem trazer nos resultados produções que tenham apenas um dos termos do descritor (“homem”, “professor”, “infantil” ou “educação”) o que aumenta o número de teses e dissertações que não têm proximidade com a pesquisa realizada. Os operadores booleanos, por sua vez, auxiliam a elaboração dessa “fórmula”. O operador AND tem um significado de adição (professor homem + educação infantil), enquanto os operadores OR e NOT têm um sentido de alternativa (professor homem OU educação infantil) ou exclusão (professor homem E NÃO educação infantil), respectivamente. Mais informações sobre os operadores booleanos podem ser encontradas em: https://connect.ebsco.com/s/article/Pesquisa-com-Operadores-Booleanos?language=en_US. Acesso em 01 ago. 2023.

Tabela 1 - Síntese dos resultados do "Estado da Questão"

Categorias	Dissertação	Tese
Nº Total de Produções	25	3
Utilizam narrativas ou História Oral	3	1
Utilizam narrativas infantis	0	0

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados mapeados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, verifica-se que o número de produções que versam sobre o professor homem na educação infantil nos últimos dez anos é relativamente baixo. Nenhum dos estudos analisados fez uso das narrativas infantis como abordagem investigativa, embora três produções tenham considerado as crianças como participantes.

Tabela 2 - Apresentação dos participantes da pesquisa

Participante da pesquisa	Dissertação	Tese
Crianças	3	0
Professores	21	3
Gestores	3	0
Pais e mães	1	1

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados mapeados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

O número de pesquisas que tiveram como participantes as crianças, são insuficientes para compreender como elas percebem a presença masculina na educação infantil. Isso implica uma visão parcial e incompleta das dinâmicas de gênero no ambiente escolar infantil.

Conforme Coêlho e Souza (2018, p. 222):

As narrativas nas pesquisas (auto)biográficas sobre/ com as crianças é algo emergente para que os direitos das crianças possam ser materializados, como também, para possibilitar a consolidação da reinvenção da infância e da inserção as crianças, de forma crítica, na sociedade a qual pertence, considerando, no bojo desse processo a capacidade reflexiva da criança .

Tabela 3 - Identificação das localidades geográficas das investigações

Região	Localidade	Dissertação	Tese	Total
Centro-Oeste	Brasília	1	0	1
	Mato Grosso do Sul	3	1	4
Sudeste	Minas Gerais	5	0	5
	Rio de Janeiro	1	0	1
	São Paulo	10	2	12
Norte	Pará	1	0	1
Nordeste	Pernambuco	1	0	1
Sul	Paraná	1	0	1
	Rio Grande do Sul	2	0	2
Total				28

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados mapeados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

Os dados mostram que a maioria das produções que versam sobre o docente masculino na educação infantil concentra-se na Região Sudeste, representada pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, totalizando 18 produções, seguida da Região Centro Oeste, representada pelo Distrito Federal e Mato Grosso do Sul, com 5 produções. A Região Sul, com os estados Paraná e Rio Grande do Sul, possui duas produções, e as Regiões Norte e Nordeste apenas uma produção cada.

A análise das produções mencionadas revela um panorama complexo e multifacetado da atuação de homens na Educação Infantil (EI). Os autores e autoras se debruçam sobre diversas questões relacionadas à inserção profissional de homens nesse campo, abordando temas como preconceito, estigmatização no trabalho e outros desafios enfrentados por esses profissionais.

Notadamente, relaciono pontos em comuns entre as produções. Os estudos realizados por Lopes (2015), Teodoro (2015), Carvalho (2015), Sousa (2017), Aguiar (2017), Bonifácio (2019), Coutinho (2019), Oliveira (2019), Fávares, (2020), Ferreira (2020), Barbosa (2020), Silva (2020), Silva Junior (2021) e Duarte e Menezes (2023) abordam temas como preconceitos, estranhamento e desconfianças que permeiam a atuação profissional de homens nas escolas de educação infantil. Esses/as autores/as destacam que a presença masculina nesses ambientes é frequentemente alvo de inseguranças, julgamentos, considerados inaptos, sempre estão sob suspeitas quanto às suas sexualidades, suspeitas de estupros e aliciamentos. Os sujeitos investigados apontaram que sofrem preconceitos das famílias, da comunidade escolar, dos professores e gestores, e que as vigilâncias constantes sobre suas práticas interferem especialmente no que tange aos cuidados corporais.

Por outro lado, autores como Santos (2015), Sousa (2017), Souza (2018), Farias (2018), Bahia (2020), Miranda (2022) e Leandro (2023) e Silva (2023) especificam que os

homens na educação infantil desenvolvem estratégias para se impor como profissionais diante das barreiras. Alguns optam por aceitar as imposições visando evitar conflitos, realizam esforços para obter reconhecimento em meio a um cenário de estigmatização, ressaltam a violência simbólica e sexista enfrentadas pelos professores e auxiliares homens. Os estudos questionam o redirecionamento dos pedagogos para funções administrativas, uma prática comumente promovida pela gestão escolar e secretarias de Educação, que os afasta das regências, reforçando os estereótipos.

Adicionalmente, os estudos de Silva (2014), Hentges (2015), Oliveira (2019), Faria (2022) e Romão (2022) aprofundam a discussão sobre a divisão de tarefas por gênero e como certas funções são associadas a professores homens ou mulheres. Para as crianças, essa distinção de gênero é menos percebida, embora se manifeste desconfianças em relação aos papéis atribuídos. Os autores também exploram como o assistencialismo e as relações de gênero influenciam a trajetória profissional dos docentes, destacando que muitos homens, inicialmente atraídos pela docência, acabam abandonando essa posição em busca de carreiras com maior visibilidade, status, salários e oportunidades que garantam a conformidade com os ideais de masculinidade.

Os escopos revelam a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a masculinidade na educação, incluindo as tensões, estranhamentos, apagamentos, estratégias e experiências que permeiam a construção da identidade dos docentes homens. Essa análise contribui para ampliar a compreensão sobre as relações de gênero na educação e os desafios enfrentados por educadores que buscam romper com estigmas e ressignificar suas práticas pedagógicas.

O diferencial da presente pesquisa são as narrativas infantis, que buscam compreender a percepção das crianças sobre suas interações com o professor homem. Conforme Coêlho e Souza (2018) as narrativas infantis nas investigações e nas práticas no contexto infantil implicam conhecer a cultura da criança, respeitando as interpretações que elas fazem dos espaços que ocupam. Assim, na próxima seção trarei ao debate o conceito de infância e os estudos e pesquisas sobre as culturas infantis.

1.3 Estado da Questão: pesquisas com narrativas infantis

Em relação às pesquisas que investigam as narrativas ou a perspectiva da criança, a busca foi realizada no repositório Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Com o descritor “narrativas infantis” obtive um resultado de 130 dissertações e teses. A busca foi refinada

seguindo os critérios de abrangência temporal (2014-2024) e “área de conhecimento: Educação”, dessa forma, o repositório trouxe 30 resultados, sendo, 22 dissertações e 8 teses

Na Tabela 4 apresento a representatividade das pesquisas por regiões a saber: 2016 foi o ano com mais produções 11 no total, e as universidades federais representam a maioria nas investigações. As regiões Sudeste, com onze trabalhos, e Norte, com cinco trabalhos, tiveram o maior número de pesquisas.

Tabela 4 - Distribuição das pesquisas com crianças por regiões

Região	Estado	Autor (ano)	Total por estado
Nordeste	BA	Natalina Assis de Carvalho (2015) Sheila Carine Souza Santos (2020)	2
	RN	Simone Maria da Rocha (2014) Ieda Licurgo Gurgel Fernandes Monteiro (2015) Herli de Sousa Carvalho (2016) Vanessa Cristina Oliveira da Silva (2016) Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues de Oliveira (2018)	5
	PA	Aline Brandao de Moraes de Azevedo (2023)	1
	MT	Ellen Cristine Campos de Souza Coelho (2016) Kelen Aparecida Galvao Pinheiro (2021)	1 1
	SC	Regiani Francez Novak (2021)	2
Sul	SC	Leticia Aguida Bento Ferreira (2022)	
	PR	Leticia Cardoso de Oliveira (2022)	1
	RS	Juliane Soares Falcão Gavião (2017) Carolina Dorfman Rossi (2020)	2
Sudeste	RJ	Maria Alice de Moura Ramos (2016) Patrícia Braga do Desterro (2020) Francisca Valeria Martins Cunha (2021)	3
	SP	Selma Nascimento Vilas Boas (2015) Eliana de Cassia Martins Lisboa (2016) Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra (2016) Taísa Andrade de Souza Silva Ribeiro (2016) Marli Aparecida Herrera (2016) Aline de Souza Medeiros (2016) Maria de Belem Brandao Andrade Ferreira (2016) Ana Maria Lino (2020) Hellen Cassia Cruz dos Santos (2020) Shirlei Nadaluti Monteiro (2022) Fulvia de Aquino Rocha (2023)	11
	ES	Fernanda Monteiro Barreto Camargo (2014)	1
TOTAL			30

Fonte: produção própria a partir dos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

Como pode ser percebido na Tabela 4, no ano de 2016 houve o maior número de produções, totalizando dez trabalhos. Ao tentar buscar uma resposta sobre o porquê de esse ano, em específico, possuir mais produções, percebi que a maioria deles estava vinculada ao mesmo projeto, mesmo com diferentes orientadoras. Assim, retornei ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para analisar novamente, uma por uma, as produções encontradas,

especificamente no campo dos meta dados que indica a qual projeto aquele trabalho estava vinculado.

O projeto em questão intitulava “Narrativas Infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, e estava sob coordenação de Maria da Conceição Passeggi e Ecleide Cunico Furlanetto. Financiado por um edital relevante do CNPq/Capes⁴, o projeto teve como objetivo explorar a perspectiva das crianças em relação ao ambiente escolar, oferecendo uma visão única e valiosa sobre suas experiências e percepções.

Esse projeto integra a uma rede internacional, coordenada por Martine Lani-Bayle da Universidade de Nantes e envolveu pesquisadores de diferentes países da Europa. No Brasil, reuniu a expertise de pesquisadores de diversas universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Roraima (UFRR).

A colaboração internacional possibilitou um diálogo intercultural sobre a educação da infância, com reflexões que ampliaram a compreensão sobre as práticas educativas em contextos diversos, ao mesmo tempo que destaca as similaridades e diferenças nas narrativas das crianças em diferentes realidades.

A iniciativa não apenas contribuiu para a produção de conhecimento no campo da educação, mas também promoveu uma reflexão crítica sobre os processos de escolarização, enfatizando a importância de considerar as vozes das crianças na construção de políticas e práticas pedagógicas que atendam suas necessidades e experiências reais.

Dada a importância do referido projeto de pesquisa, realizei uma análise mais detalhada das produções a ele vinculadas. As produções resultantes do projeto mencionado, destacam a importância de ouvir a voz das crianças e de reconhecer que elas são sujeitos de direitos. Por meio de metodologias que incluem rodas de conversa, atividades lúdicas e narrativas visuais.

As pesquisas demonstram que as crianças têm experiências ricas e diversas que merecem ser validadas. Herreira (2016), com a pesquisa “A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência intelectual”, destacou-se como uma iniciativa valiosa para compreender como as crianças com deficiência intelectual percebem e narram suas experiências no ambiente escolar. A pesquisa dialoga com autores que estudam a

⁴ (MCTI-CNPq| MEC-CAPS/ Edital Ciências humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicadas – 07/2001, processo nº 401519/2011-2).

infância e a inclusão, o que é fundamental para embasar a discussão sobre os direitos e experiências das crianças com deficiência.

Ferreira (2016) apresenta as percepções de crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental sobre suas experiências na escola, utilizando rodas de conversa tematizadas, oferecendo uma contribuição significativa para o entendimento da infância e do ambiente escolar contemporâneo.

Carvalho (2016) em seu estudo intitulado “No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA” trouxe à tona uma importante análise das experiências de crianças quilombolas em um contexto educacional marcado pela história de marginalização e exclusão. Essa investigação se insere na discussão mais ampla dos impactos sociais e educacionais resultantes de séculos de escravidão, refletindo sobre a identidade afrodescendente e o direito à educação.

Medeiros (2006) identificou as consonâncias e tensões nas percepções das crianças sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa dualidade evidenciou que a passagem para o novo ciclo educativo não é homogênea, as crianças podem se sentir animadas e apreensivas ao mesmo tempo. Analisar como esses sentimentos influenciam suas relações com o brincar e o aprender também merece destaque, pois o brincar é uma dimensão central da vida infantil e um componente essencial para a aprendizagem.

Bezerra (2016) analisa as narrativas de crianças sobre suas experiências de infância e educação, ressaltando a importância de ouvi-las como sujeitos de direitos. Utilizando rodas de conversa, desenhos e brincadeiras de faz-de-conta, o estudo busca promover a participação ativa das crianças na expressão de suas vivências. A pesquisa revela que a infância é complexa e que as narrativas podem provocar reflexões nos professores sobre suas práticas pedagógicas. Essa desestabilização das convicções proporciona uma oportunidade para que os educadores reavaliem e ressignifiquem suas experiências, sugerindo que o contato com as percepções infantis pode levar a mudanças significativas nas abordagens educacionais.

Rocha (2014) aborda as narrativas de crianças hospitalizadas com doenças crônicas, destacando sua importância no contexto da inclusão educacional e na valorização da voz infantil em situações de vulnerabilidade. O estudo demonstra que a inclusão na classe hospitalar garante o direito à educação e ajuda no enfrentamento do adoecimento, evidenciando a complexidade da educação nesse cenário. A promoção de autonomia, conforto e ludicidade é vista como uma estratégia crucial para aliviar o estresse da hospitalização. As narrativas ressaltam que a classe hospitalar funciona não apenas como um espaço educativo,

mas também como um ambiente de socialização que fortalece a resistência emocional e cognitiva das crianças.

Oliveira (2018) sua dissertação apresenta uma investigação intensa e complexa sobre as experiências de crianças em tratamento de doenças crônicas em relação à sua entrada e retorno à escola regular. Através de uma abordagem que valoriza a voz das crianças e suas famílias, ela contribui para um entendimento mais profundo das dinâmicas que envolvem o processo educacional em contextos de doença.

Ramos (2016) em seu estudo apresenta as experiências e percepções de crianças hospitalizadas que frequentavam uma Classe Hospitalar. A abordagem metodológica do estudo é centrada nas narrativas infantis, coletadas por meio de observações participativas, rodas de conversa e atividades lúdicas. Essa estratégia visou compreender as vozes das crianças e suas experiências, reconhecendo a necessidade de um olhar flexível e adaptado à realidade das crianças hospitalizadas. A classe hospitalar é apresentada como um espaço que, embora muitas vezes desconhecido pela sociedade, desempenha um papel significativo na escolarização e reintegração das crianças, promovendo um ambiente de valorização e humanização.

Monteiro (2015) demonstra as percepções de crianças de 5 a 7 anos sobre sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Aponta que as tensões entre o desejo de brincar e o dever de estudar, conforme identificado nas narrativas, não apenas refletem o conflito interno que as crianças vivenciam, mas também indicam a necessidade de um ambiente escolar que valorize a ludicidade como parte integrante do aprendizado. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ressalta a complexidade da experiência infantil diante das mudanças no contexto escolar. Ao validar a percepção das crianças e ao iluminar as tensões entre brincar e estudar, a pesquisa abre caminhos para repensar práticas educativas e políticas.

No entanto, ao considerar essas produções acadêmicas, surgem lacunas que devem ser abordadas. Uma das questões mais indispensáveis é a falta de estudos que explorem a figura do professor homem na educação infantil sob a perspectiva da criança. Embora haja um entendimento crescente sobre a importância da diversidade de gênero no corpo docente, as narrativas das crianças em relação a professores do sexo masculino ainda são um território pouco explorado. A pesquisa de Monteiro (2015), que discute a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, menciona indícios de tensão entre o desejo de brincar e a necessidade de estudar, mas não aborda como a presença ou ausência de professores homens pode impactar essa transição.

Além disso, as pesquisas de Rocha (2014) e Oliveira (2018), que analisam as experiências de crianças hospitalizadas e em tratamento de doenças crônicas, também carecem de uma reflexão sobre a influência de educadores do sexo masculino nesses contextos. Em ambientes que demandam sensibilidade e acolhimento, o papel do professor homem pode ser relevante, oferecendo um modelo de suporte emocional e intelectual às crianças.

Os estudos apresentaram uma diversidade de temáticas que têm sido abordadas nas investigações (30 trabalhos analisados), incluindo aqueles que não vinculados ao projeto referenciado acima transitam por temas ligados à saúde, cultura, experiências, práticas pedagógicas, tecnologia, educação e esporte. Quanto aos procedimentos metodológicos os pesquisadores utilizaram diferentes materiais biográficos: rodas de conversas, entrevista narrativa, registro em diário de campo, gravação e áudio, filmagens, fotografias, oficinas de desenho, oficina de desenho, aula passeio, questionário, brincadeiras, métodos visuais, narrativas individuais e coletivas.

A partir das análises das produções, observa-se que, embora haja um avanço significativo na pesquisa sobre as experiências infantis, ainda existem lacunas importantes a serem abordadas. Este trabalho pretende discutir especificamente a percepção das crianças sobre a presença do professor homem pedagogo na educação infantil. Ao considerar como as crianças percebem a figura do professor homem, será possível contribuir para a construção de práticas pedagógicas que atendam não apenas às necessidades emocionais e educacionais das crianças, mas que também promovam um ambiente de aprendizado diversificado e representativo.

Ouvir as crianças permite que professores e adultos compreendam melhor os desafios que enfrentam, auxiliando na criação de políticas e práticas que privilegiam seu lugar de sujeito, de participação e protagonismo. Natália Fernandes (2009, p. 36, grifos da autora) aborda em seus estudos os direitos à participação das crianças, a saber:

Direitos de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem de infância objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em acções públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças

A Lei nº 13.257/2016⁵, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, em seu artigo 4º, inciso II, estabelece que as políticas públicas voltadas para o atendimento às crianças pequenas devem incluir a participação delas na definição das ações que as envolvem, respeitando suas características de desenvolvimento e faixa etária.

Conforme a referida lei, a primeira infância compreende os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida da criança. No artigo 4º, parágrafo único, garante-se que essa diretriz visa promover a inclusão social das crianças de até seis anos como cidadãs, sendo que sua implementação deve ser realizada por profissionais capacitados para ouvir e interpretar as diferentes formas de expressão infantil, levando em conta as particularidades de cada idade.

Compreender a presença masculina na educação infantil e suas implicações nas percepções das crianças requer uma análise aprofundada das produções acadêmicas existentes sobre o tema. A revisão de literatura buscou mapear as principais discussões e pesquisas que abordam a figura do professor homem na educação infantil, bem como as narrativas infantis como uma ferramenta de investigação. Essa revisão não apenas contextualiza a pesquisa, mas também fundamenta teoricamente os objetivos que se seguem, permitindo uma compreensão mais ampla das dinâmicas de gênero e das relações educacionais no contexto escolar infantil.

A questão de pesquisa que motivou essa investigação é a seguinte: **que percepções sobre a presença de professores homens na educação infantil são reveladas nas narrativas de crianças de 3 e 4 anos de idade?**

Ao se aproximar dessa questão, a pesquisa enseja provocar reflexões no que tange à presença do professor homem no ambiente escolar infantil, reconhecendo o protagonismo das crianças e entendendo-as como sujeitos históricos e de direitos, que podem contribuir para repensar a cultura escolar marcada pelos estereótipos de gênero.

O **objetivo geral** consiste em compreender as percepções de crianças de 3 a 4 anos sobre a presença de professores homens na educação infantil. Os **objetivos específicos** foram assim delimitados: a) contextualizar a profissão docente e a feminização do magistério; b) descrever os processos de construção do conceito de criança como sujeito histórico e seu protagonismo no contexto da cultura escolar; c) analisar as narrativas infantis, buscando compreender como as crianças assimilam a presença do professor homem na educação infantil e como isso influencia suas percepções sobre os papéis de gênero.

⁵ Lei nº 13.257/2016 Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602482>. Acesso em 04 ago. 2024

Além da produção do estado da questão e da revisão de literatura, a pesquisa também contou com a etapa da observação participante, e foram produzidos o diário de campo e as narrativas infantis. Maria da Conceição Batista Correia (2009, p. 31) aponta que “[...] a observação participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”.

As narrativas foram registradas com gravação de áudio e pelo registro da pesquisadora em seu diário de campo, além de filmagens e fotografias. Foi construído um roteiro (Apêndice B) com intuito de observar os costumes, rituais e hábitos da rotina, além de três rodas de conversa, uma contação de histórias e uma atividade lúdica proposta a partir da contação.

Essa produção de dados foi realizada em uma turma de crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos de idade, que frequentam uma Escola Municipal de Educação Infantil de Campo Grande e que tem como docente um professor homem. Para a realização da pesquisa, foi encaminhado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e ao professor, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças e Termo de Anuência à Secretaria de Educação do município de Campo Grande e à escola (Apêndices C, D, E, F).

A transcrição em pesquisas narrativas é um processo desafiador, pois requer a captura precisa das falas das crianças e a interpretação cuidadosa de suas expressões faciais, gestos e comportamentos, postura e movimentos. Isso é especialmente relevante em pesquisas com crianças pequenas, já que muitas vezes elas podem não se comunicar apenas através da fala.

Dessa forma, os transcritos ocorreram na íntegra, para garantir que as palavras das crianças fossem registradas fielmente, mantendo a integridade da narrativa. A construção da narrativa se deu no agrupamento de trechos da transcrição que abordavam a percepção da criança sobre o professor do sexo masculino. Nas transcrições, busquei deixar claro quem estava falando em cada turno de fala, o que é especialmente importante em interações com crianças pequenas, pois houve situações em que se tinha várias vozes envolvidas, incluindo a criança, adultos e outros colegas. As análises dos dados produzidos foram realizadas pelo viés da Análise Temática, com base em Sandra Jovchelovitch e Martin W Bauer (2014).

Maria da Conceição Passeggi *et al.* (2018), em concordância com os autores supracitados, afirma a necessidade de maior atenção e rigor ao tentar compreender a perspectiva do mundo da criança, para, dessa maneira, não se influenciar pelo óbvio e comprometer a forma de pensar da criança.

Nesse sentido, os dados referentes as narrativas das crianças foram analisadas por meio da transcrição de suas falas, que se constituíram em narrativas autobiográficas. Segundo

Jerome Bruner (2002, p. 46-47), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”, acrescentando que “ela pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história”.

Assim o pesquisador constrói uma narrativa particular sobre o objeto de estudo, que pode ser diferente de outras perspectiva e interpretações. É fundamental reconhecer que todo conhecimento produzido é construído socialmente e que a noção de objetividade é sempre relativa e discutível.

1.4 Da organização da dissertação

Para apresentar os resultados dessas investigações, este trabalho foi organizado em cinco seções, sendo a primeira a introdução que aqui se encerra, na qual busquei contextualizar o objeto, o objetivo e a questão de pesquisa, bem como justificar a relevância desse estudo.

Na segunda seção faço um compêndio da história da profissão docente e o gênero docente predominante na educação infantil. Abordo sobre o caráter assistencialista das primeiras instituições infantis, o lugar do homem e da mulher na educação infantil, e ainda o estado da questão sobre a presença masculina na educação infantil, refletindo as implicações nesse contexto.

Na terceira seção apresento a criança como sujeito histórico e a construção do conceito de infância, culturas infantis, protagonismo infantil e cultura escolar, temas que motivam a compreensão dos significados dos saberes que as crianças constroem entre si.

Na quarta seção, dedico-me a descrever o caminho metodológico percorrido durante a produção de dados, como instrumentos selecionados para recolha das narrativas. Entrada no campo empírico, protocolo ético da pesquisa e descrição dos perfis dos participantes. Trago as percepções das crianças sobre o professor homem, a partir de quatro unidades temáticas.

Por fim, trago resultados da interpretação dos dados, retomo o objeto de estudo, apresento algumas contribuições no âmbito teórico e metodológico especialmente o método biográfico e lacunas para estudos futuros.

2 FATOS HISTÓRICOS SOCIAIS E CULTURAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

Essa seção apresenta um panorama da profissão docente, visando compreender os fatores históricos, sociais e culturais que influenciaram na predominância de mulheres na docência, em especial nas primeiras etapas da educação básica.

É importante ressaltar que a feminização do magistério gera desafios, como a desvalorização da profissão, a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e a disparidade de salários entre mulheres e homens.

A falta da representatividade masculina pode afetar o desenvolvimento das crianças, pois limita a diversidade de modelos e referências que elas têm à disposição. Alguns estudos (Guacira Lopes Louro 1997; Deborah Sayão 2010; Claudia Vianna, 2013) indicam que a presença de professores do sexo masculino contribui para minimizar os estereótipos de gênero e para uma mudança na concepção da educação infantil como um espaço majoritariamente feminino.

A educação infantil é um campo essencial para o desenvolvimento das crianças, exerce influência significativa na formação de suas identidades, habilidades sociais e cognitivas. No entanto, a questão do lugar ocupado por homens e mulheres nesse ambiente educativo ainda é motivo de debate. Tradicionalmente, o papel da educação infantil foi associado às mulheres, que historicamente assumiram a função de cuidadoras e educadoras. Contudo, é fundamental discutir a importância da inclusão de homens nesse espaço, promovendo uma educação diversificada.

Em primeiro lugar, é essencial reconhecer que as habilidades e competências necessárias para educar e cuidar de crianças não têm gênero. Homens e mulheres podem desempenhar papéis igualmente significativos e enriquecedores na formação das crianças. A presença de educadores homens nessa etapa serve para quebrar estereótipos de gênero, mostrando que o cuidado e a educação não são exclusividades femininas. Essa representatividade contribui para um ambiente mais inclusivo, onde as crianças podem aprender a valorizar a diversidade e a igualdade, fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Além disso, o envolvimento de homens na educação infantil pode proporcionar às crianças modelos variados de comportamento e relacionamento. Os pequenos aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também sobre empatia, respeito e colaboração, um ambiente diversificado pode enriquecer o desenvolvimento sócio-emocional das crianças, contribuindo para formação de cidadãos que respeitam as diferenças. Quando homens

professores participam desse processo, eles trazem perspectivas diferentes sobre questões emocionais e comportamentais, favorecendo um clima de aprendizado onde todos os gêneros se sentem acolhidos.

Aprofundar as discussões sobre a profissão docente e o lugar do homem e da mulher na educação infantil é pensar em estratégias e políticas que promovam a equidade de gênero, valorizem o trabalho dos professores e das professoras e garantam condições igualitárias para o desenvolvimento profissional de todos os professores independente de seu gênero. Essa reflexão é essencial, para que as diferenças de gênero não sejam obstáculos para o pleno desenvolvimento e a realização das pessoas.

2.1 A gênese da profissão docente: entre status vocação e gênero

A profissão docente no Brasil tem raízes profundas que datam ao período colonial, especialmente com a chegada dos jesuítas no século XVI. Esses missionários desempenharam um papel fundamental na educação das populações indígenas e na formação da elite colonial. Desde então, a docência no Brasil se transformou, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais do país. Nesta trajetória histórica, é fundamental analisar as relações de gênero que determinam o espaço do homem e da mulher na educação, revelando uma dinâmica complexa e na maioria desigual.

Essa visão da profissão docente é reforçada por Rêses (2012), que observa que a atividade profissão docente historicamente esteve ligada a status de “vocação” vista com um “dom” concedido e que, portanto, não deveria exigir compensação financeira como prioridade. Essa perspectiva levanta questões sobre as condições de trabalho e a dignidade da profissão. Isso já era uma condição refletida na multifuncionalidade do sacerdócio no período colonial, conforme menciona Nunes (1985). Para os jesuítas, a atividade docente não só servia à educação, mas também funcionava como um veículo para manter um status social diferenciado, que incluía aspectos de poder, controle social e moralização da sociedade. Assim, tanto a ideia de vocação quanto o status conferido aos educadores refletem uma ambiguidade: por um lado, a educação era vista como um serviço nobre e altruísta, mas, por outro, essa percepção contribuiu para desvalorizá-la, uma profissão que deveria ser remunerada de forma justa. Essas nuances ilustram a forma como a profissão docente, permeada por conceitos de gênero, moralidade e status, se desenvolveu no Brasil, perpetuando desigualdades que perduram até os dias atuais.

[...] seu prestígio se associava à importância econômica e política que a Igreja assumia enquanto agência colonizadora e, paralelamente, como agência controladora e distribuidora dos bens culturais. O sacerdote acumulou várias funções: foi médico, botânico, estadista, militar, engenheiro, navegante, confessor e professor. Por este motivo, seria mais acertado falar na função docente do sacerdócio do que na docência enquanto profissão (Nunes, 1985, p. 60).

Os jesuítas trouxeram ao Brasil um sistema educacional que priorizava a catequese e a formação moral dos alunos, predominando um modelo masculino de educação centrado na elite. As mulheres, por outro lado, eram relegadas a papéis secundários, geralmente encarregadas da educação dos filhos em casa, sem acesso a uma formação formal equivalente. Essa exclusão inicial das mulheres da educação formal estabeleceu uma base que perduraria por séculos, refletindo uma sociedade patriarcal onde o conhecimento era privilégio masculino.

A história apresenta uma transição significativa “[...] podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII” (Nóvoa, 1991, p.114). Com a chegada da segunda fase, que se estende até o presente, o ensino passou a ser responsabilidade do Estado, estabelecendo um modelo laico de educação. Essa mudança, no entanto, não resultou em uma ruptura completa com os antigos paradigmas. Na verdade, a nova estrutura docente, embora laica, continuou a refletir as normas e valores que caracterizavam a origem da profissão, mantendo um modelo de autoridade que ainda ressoa com a figura do clérigo. “Elas não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças” (Nóvoa, 1991, p. 114).

O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre (Nóvoa, 1991, p. 115).

Dominique Guimarães de Souza *et al*, (2018) afirmam que as primeiras iniciativas práticas para a formação de professores em escolas começaram por volta de 1820. Influenciadas pelas ideias do Iluminismo, o professor tinha a responsabilidade de transmitir a "luz" do conhecimento aos alunos, com o objetivo de promover a educação popular e contribuir para o desenvolvimento do país.

O Brasil estava se organizando enquanto Estado, seus esforços destinavam-se à criação e desenvolvimento das Escolas Normais, que emergiram após o ato adicional de 1834.

No entanto, a formação de professores nesse período ainda era precária, com poucos profissionais qualificados para atuar no ensino. A criação das primeiras escolas normais no século XIX demarcou um avanço significativo na profissionalização da docência no Brasil, no entanto, as instituições não dispunham de boas estruturas e formação adequada de professores. Muitos educadores atuavam de forma voluntária e sem aptidão, fatores que influenciavam na qualidade do ensino oferecido.

Inicialmente as Escolas Normais enfrentaram muitos desafios para formação de professores primários. Isso ocorreu devido à falta de prestígio e investimentos. Leonor Maria Tanuri (1970) observa algumas características marcantes das Escolas Normais:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (Tanuri, 1970, p. 79).

A princípio, o Curso Normal era oferecido exclusivamente aos homens, Rachel Soheit (2000, p. 97) explica: “Nesse particular, lembre-se que era proibida a educação comum dos dois sexos, não só devido à rígida moral católica como, igualmente, devido à certeza da ciência hegemônica na época acerca das diferentes aptidões entre homens e mulheres”. Com isso, vemos a desigualdades significativas entre os gêneros, especialmente na formação docente. Esta exclusividade marcou profundamente a estrutura da educação, que refletia as normas sociais vigentes, onde as crenças sobre as capacidades diferentes de homens e mulheres eram rigidamente sustentadas por dogmas religiosos quanto por teorias pseudocientíficas da época. E somente após um tempo começou a ser estendido às mulheres, sendo que a formação para homens e mulheres era desigual e excludente. (Michele Guedes Bredel Castro, 2016). A ideia de que as mulheres deviam se concentrar em papéis domésticos e familiares limitava seu acesso à educação formal, especialmente em áreas vistas como intelectuais e de prestígio. Essa exclusão não era apenas uma questão institucional; era também um reflexo de uma cultura que considerava a educação para meninas como secundária ou desnecessária.

No entanto, esse acesso não foi acompanhado por igualdade nas condições de formação, enquanto os homens eram preparados para uma ampla gama de disciplinas e tinham sua formação centrada em conteúdos rigorosos e universitários, as mulheres eram frequentemente direcionadas para uma educação formal que enfatizava habilidades

domésticas e valores morais, preparando-as para ensinar, principalmente, nas escolas primárias. Portanto a educação era vista como uma preparação para vida pública dos homens e as mulheres para a vida privada.

Com a institucionalização da educação pública, o perfil dos docentes começou a mudar. Os homens, que historicamente dominaram as instituições educacionais, continuaram a ocupar os cargos mais prestigiados, especialmente no nível secundário e superior. Assim, a figura do professor universitário e do professor de escolas secundárias tornou-se predominantemente masculina, refletindo as normas sociais da época que enfatizavam o papel masculino de lideranças e gestores educacionais.

Nessa fase, os homens foram incentivados a buscar formação superior e a se especializar em áreas como Filosofia, História e Ciências, preparando-se para ensinar em escolas de nível mais alto e em instituições de elite. O ensino técnico e a formação de professores também começaram a ser padronizados, mas, em muitos casos, ainda eram dominados por homens.

Nos anos de 1960 o Brasil vivenciou um período de intensas transformações políticas e sociais, que culminaram em um movimento pela reformulação da educação nacional. Nesse contexto, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a Lei nº 4.024/1961, que estabelecia diretrizes para o sistema educacional do país. O capítulo IV da referida lei tratava a formação de professores e enfatizava vários aspectos cruciais para o desenvolvimento da educação. Dentre eles: os objetivos do ensino formal; o processo de construção do futuro docente nos graus ginásial e colegial; a emissão de certificados de conclusão de acordo com nível de ensino; produção de cursos de especialização e aperfeiçoamento e a formação de docentes para atuarem em nível médio. Essa política de inclusão educacional foi fundamental para o desenvolvimento social e econômico do Brasil nas décadas seguintes.

Diante do exposto por Souza *et al.* (2018), em consequência do golpe militar em 1964, a educação brasileira sofreu expressivas transformações, organizadas de acordo com as novas diretrizes do novo regime autoritário. Entre as principais mudanças, houve a implementação da nova LDB, Lei nº 5.692, de agosto de 1971, que alterou os níveis de ensino, substituindo o antigo sistema de educação primária e médio, passando a ser denominados de 1º e 2º Graus. Essa nova configuração extinguiu as Escolas Normais que tradicionalmente formavam professores.

Em seu lugar, foram criadas habilitações específicas para o 2º Grau, que licenciava os educadores para exercer a docência no 1º Grau. Essa formação se dividia em duas categorias:

na primeira, com duração de três anos, o professor poderia ensinar até a 4ª série; na segunda, com duração de quatro anos, era permitido lecionar até a 6ª série do 1º Grau. Além disso, a lei determinou conteúdos mínimos que incluíam uma base nacional comum e obrigatória para o 1º e 2º Graus (Souza *et al.*, 2018).

Embora o Estado tenha implementado diversas reformas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras iniciativas nas primeiras décadas do século XX, as mudanças foram mais superficiais do que estruturais. Muitas vezes, as reformas não alteraram as bases de uma educação excludente e bastidores das tradicionais normas de gênero. O que se via, na prática, era uma perpetuação das desigualdades, com uma formação docente que continuava a valorizar o trabalho masculino e a subestimar a contribuição feminina.

O ensino e a profissão docente ainda não conseguiam derrubar as barreiras sociais, e a desvalorização da mulher no campo da educação se refletia em salários baixos e em condições de trabalho precárias, além da dificuldade em ascender a cargos de liderança.

Nóvoa (1991) discorre sobre o debate contemporâneo empreendido na década de 1970 sobre formação de professores. As bases teóricas, curriculares e metodológicas mais importantes, que inspiraram a construção de recentes programas de formação de professores, datam desse período, marcado por reflexões em torno da formação de professores. Nesse contexto, muitas instituições de ensino dedicaram esforços para adequar e reformular seus currículos de Pedagogia, de modo que centrassem na formação de professores qualificá-los para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse foco era reflexo da compreensão de que uma formação sólida e específica era fundamental para preparar educadores que fossem capazes de lidar com as especificidades do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas nas primeiras etapas da educação básica.

Deste modo, as mulheres começaram a encontrar um espaço significativo na educação, principalmente nas escolas primárias, onde eram vistas como figuras adequadas para cuidar e educar crianças, devido ao seu papel social de mães e educadoras naturais. Eram vistas como menos competentes do que seus colegas homens, e seus esforços eram minimizados ou subestimados. As mulheres enfrentavam expectativas sociais que as limitavam, como a imposição de que suas tarefas educacionais deveriam estar ligadas à formação moral e familiar, em vez de enfatizar a educação intelectual das crianças.

Vera Lucia Bazzo (2016) faz uma interpretação dos desdobramentos acerca da carreira profissional docente. Do final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980, o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que transacionaria para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), desempenhou um papel

fundamental na mobilização por melhores condições de trabalho, oportunidades de carreira e, principalmente, pela formação de professores em nível superior. Essa luta fortaleceu o Curso de Pedagogia como espaço de formação profissional, especialmente para educação infantil e o ensino primário.

As diretrizes para a formação docente, apesar de significativas, não conseguiram abordar de forma integral os desafios enfrentados pelos professores. A luta não se limita apenas aos aspectos formativos e pedagógicos. Neste contexto emergem, outras questões essenciais como o fenômeno de assistencialismo na educação e as consequências da feminização do magistério, que exigem uma discussão aprofundada.

2.2 Histórias entrelaçadas: a intersecção entre assistência social e educação infantil na feminização do magistério

A modernização da sociedade, especialmente a partir do século XIX e início do século XX, trouxe mudanças significativas nas estruturas sociais e econômicas. O crescimento das cidades, a industrialização e a urbanização exigiram uma nova organização social, que incluía a educação como um pilar fundamental. Nesse contexto, a educação das mulheres passou a ser vista como essencial para a formação de cidadãos e cidadãs que pudessem contribuir para a nação.

Juliana Keller Nogueira e Analete Regina Schelbauer (2007) sinalizam que, ao promover a discussão sobre um regime político mais democrático, surgiu uma preocupação com a educação da população analfabeta, uma vez que a maioria da população naquele momento não sabia ler nem escrever. Para mudar esse cenário, intelectuais e governantes da época buscavam instigar um sentimento nacional, com o objetivo de preparar os cidadãos para o trabalho livre, alinhando ao ideal de uma república. Essa discussão política, que exigia um regime mais democrático, trouxe à tona as questões educacionais.

Acreditava-se que a resolução dos problemas que afetavam o país passava pela reforma das instituições monárquicas. Após essas reformas, esperava-se que as instituições pudessem representar um regime político capaz de se adaptar à nova organização do trabalho que estava emergindo. Nesse contexto, a figura da mulher começou a ser considerada como educadora, pois, para combater o analfabetismo, era necessário criar mais escolas. Isso, por sua vez, aumentou a demanda por profissionais da educação.

Claúdia Pereira Vianna (2013) argumenta que a educação formal ofereceu as mulheres a oportunidade de aprender, e como instância ideológica foi responsável por estabelecer a

identidade e papéis sociais femininos. As mulheres passaram a ocupar posições como professora e dessa forma participar do mundo do trabalho.

A posição de homens e mulheres na divisão do trabalho, assim como o conhecimento gerado acerca das diferenças sexuais e os múltiplos significados que elas podem assumir, refletem sua variabilidade e suas dimensões políticas, econômicas e sociais (Vianna, 2013).

É nesse contexto que passei a trilhar os caminhos de investigação sobre os mecanismos e as dificuldades de constituição de um espaço público democrático nas políticas públicas de educação e no interior da instituição escolar, fortemente constituídas por uma cultura androcêntrica, do ponto de vista da relação entre feminização do magistério, péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente, mas também sob a ótica da relação entre produção e reprodução de estereótipos de gênero nas políticas e relações escolares. (Vianna 2013, p. 163).

A feminização do corpo docente no ensino primário, um fenômeno que, embora apresente variações conforme o contexto de cada país, é claramente observado nas sociedades ocidentais a partir de meados do século XIX. Está associada a uma desvalorização relativa da profissão docente, a tendência é reforçada pela persistente desigualdade salarial entre homens e mulheres.

Em certa medida, houve a equiparação salarial em relação aos homens, o que, sob uma perspectiva sociológica, é notável. Contudo, esse avanço trouxe à tona a contradição de que, com o tempo, o ensino primário começou a se tornar predominantemente feminino. Isso gerou desafios para a valorização da profissão, já que o salário feminino é frequentemente considerado uma renda complementar, não como a principal fonte de sustento da família. Além disso, a posição social das mulheres é muitas vezes mediada pela posição de seus maridos, em vez de ser reconhecida por suas próprias realizações profissionais.

Assim, no século XIX a carreira docente representava uma das poucas opções de trabalho disponíveis para as mulheres, conforme evidenciam os dados sobre o ingresso de mulheres nas escolas normais (Bruno Pucci; Newton Ramos de Oliveira e Valdemar Sguissardi, 1991).

O ensino, ao ser associado quase exclusivamente ao trabalho feminino, passou a ser visto como uma ocupação menos prestigiada, refletindo preconceitos de gênero arraigados na sociedade. Essa dinâmica repercute na percepção do papel mulheres na sociedade. Jenny Ozga e Martin Lawn (1991) analisam a relação entre a profissão docente, especificamente no caso das professoras, e o fenômeno da proletarização. Sua interpretação sugere que o Estado, ao incentivar a presença feminina nas salas de aula, estaria tentando criar força de trabalho

mais barata e controlável. Nessa perspectiva, ao feminizar a profissão docente o Estado se beneficia com redução de custos e com a prerrogativa que as mulheres são naturalmente cuidadoras.

Vianna (2013) enfatiza que essas construções de gênero não apenas moldam a experiência individual de professoras e professores, mas também influenciam as práticas e a cultura dentro das escolas. Nesse sentido, Vianna (2013, p. 160) discorre que:

Em se tratando da docência no Ensino Fundamental, o processo de feminização do magistério passou a ser visto como um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres. Esse processo expressava a divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situava o masculino e o feminino como categorias excludentes e que dava sentido à história de professoras e professores e às suas práticas escolares.

A entrada da mulher no mercado de trabalho está intrinsecamente ligada à evolução das teorias sobre a educação para crianças. No passado, a educação formal era predominantemente masculina, com poucas oportunidades para as mulheres. No entanto, à medida que a educação se expandiu e se tornou mais acessível, as mulheres também começaram a ter acesso a conhecimento e formação. Essa mudança é ainda mais significativa quando consideramos que a escola, originada sob certas condições históricas no século XVI, inicialmente foi criada para atender à elite, com o atendimento às classes populares ocorrendo apenas no início do século XX. Segundo Maria Célia Chaves Vasconcelos, essa democratização da educação foi essencial, pois, ao proporcionar um melhor acesso à educação feminina, possibilitou que mais mulheres ingressassem no mercado de trabalho, transformando gradualmente as dinâmicas sociais e econômicas da sociedade. Assim, a relação entre a ampliação das oportunidades educacionais e a inserção das mulheres na força de trabalho reflete um avanço histórico que continua a influenciar a luta pela igualdade de gênero. Vasconcelos (2004, p. 59) afirma que “A escola primária pública, obrigatória e gratuita para as crianças das classes populares é uma instituição recente”.

[...] Essa criação está associada também ao surgimento da preocupação em extinguir o trabalho infantil antes dos dez anos de idade, comum nos séculos anteriores. Assim, a escola não é uma instituição que “sempre existiu”, mas que foi criada para as elites, mediante algumas condições históricas, a partir do século XVI e para as classes populares, como movimento efetivo, no princípio do século XX. (Vasconcelos, 2004, p. 59).

Conforme Vasconcelos (2004, p. 62) relata do surgimento da escola primária como uma instituição voltada para a "civilização" e a socialização das crianças revela uma série de

questões importantes sobre o papel da educação na sociedade e a forma como essa educação se desenvolveu ao longo do tempo. A ideia de que a escola primária surgiu como uma resposta a um "problema" inerente à infância, em vez de um processo natural de aprendizado, aponta para uma construção social da educação que reflete valores, contextos históricos e ideologias predominantes.

A criança era vista como o selvagem que precisa ser civilizado e neutralizado em seus impulsos e submetido a um processo de transformação pelo qual são responsáveis a Igreja e o Estado. Essa transformação exigia um espaço asséptico, diferente da rua, da família e do trabalho. A solução encontrada foi o modelo escolar fabricado nos moldes eclesiais. A emergência de um espaço específico para a educação das crianças aparece efetivamente na França a partir do final do século XVII, produto de uma mudança contextual e de costumes. (Vasconcelos, 2004, p.62)

Sob essa perspectiva, a constituição da escola primária não é um marco que deve ser visto isoladamente, mas como parte de uma complexa trama social em que o aprendizado e a formação da identidade do sujeito se entrelaçam com as necessidades e práticas de uma sociedade em constante transformação. Essa análise nos convida a questionar e idealizar o futuro da educação.

Vianna (2013) descreve algumas características presentes no processo de difusão do Ensino Primário. As ações que acompanharam a expansão do Ensino Primário impactaram diretamente as condições de trabalho dos professores. Essas ações incluíram: a oficialização do magistério, a eliminação do quinto ano, a diminuição da duração do curso primário em dois anos, a facilitação do acesso aos Cursos Normais, a implementação de três ou mais turnos de atividades, a adoção de um regime de quatro turnos, além da construção de escolas de madeira que careciam das mínimas condições necessárias para a atividade docente. Dessa forma, os baixos salários já eram uma realidade na carreira de ensino, e, junto ao maior controle estatal, às condições de trabalho e formação inadequadas, ao aumento da carga letiva e à perda de autonomia, esses fatores foram gradualmente afastando os homens dessa profissão.

É fato que as mulheres são maioria na Educação Básica – como dito anteriormente – mas a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil (Vianna, 2013, p. 168).

No que se refere à história das creches no Brasil, a partir do século XVIII, observa-se uma trajetória marcada por inovações sociais, mudanças econômicas e intervenções políticas

que circunscrevem a forma como a sociedade brasileira lida com a educação e o cuidado das crianças pequenas.

As creches no seu início eram conhecidas como “asilos infantis”, surgiram das iniciativas de assistência filantrópicas, preocupavam-se com o bem-estar das crianças, principalmente aquelas pertencentes a contextos vulneráveis. Esse modelo assistencial estava vinculado a atributos de moralidade cristã e caridade, mas carecia de abordagem pedagógica que reconhecesse as necessidades de desenvolvimento da criança. Em 1730 são criadas as Casas de Roda, essa, refletia aquela realidade dolorosa: essas casas serviam de solução temporárias para crianças indesejadas e abandonadas por seus genitores, especialmente das classes marginalizadas.

[...] o assistencialismo, cujo mesmo foi muito forte na educação de crianças pequenas no século passado do Brasil. Neste sentido, afirma-se que as instituições infantis em nosso país “sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural até a função educativa”. (Jaqueline Delgado Paschoal; Maria Cristina Gomes Machado, 2009).

Ana Lucia Goulart Faria (2006) destaca a iniciativa "Creche Urgente" como um marco na afirmação da educação infantil como um direito fundamental, impulsionada por movimentos sociais em defesa da democratização do acesso à educação para populações vulneráveis. Contudo, é importante que essa educação não antecipe a escola obrigatória, priorizando o desenvolvimento integral da criança

[...]. Assim, com uma história completamente diferente da história da escola, a creche é um direito à educação também diferente. Ela é constituída por três atores: pais e mães, professoras e crianças. Articula o direito à educação das crianças pequenas com o direito trabalhista dos seus pais e mães. Neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e, lógico, étnicas (Faria, 2006, p. 285).

Nesse cenário, surgiram as creches e pré-escolas, as mães deixam seus lares para trabalhar e com isso necessitava de um local seguro para deixar seus filhos, suas necessidades se tornam reivindicações que ganharam notoriedade e força entre as camadas populares. Essas ações são frutos de processos históricos, estruturados nos âmbitos políticos, sociais e administrativos, se afirmando com os movimentos sociais e as lutas das diferentes classes da sociedade, e ainda no âmbito das ciências como a Antropologia, Psicologia, Filosofia e a Sociologia que passam a considerar a criança de forma irrestrita e integralizada e a infância

como processo fundamental na formação humana (Sônia Kramer; Maria Fernanda Nunes; Patrícia Corsino, 2011).

Para conseguir atender todas as crianças que precisavam de um local específico para seu desenvolvimento, iniciou-se um processo de regulamentação da educação de crianças pequenas. Diversos grupos sociais, entre eles de mulheres e trabalhadores, empenharam-se para regulamentar a educação infantil junto à Constituição Federal (1988), reconhecendo a educação como direito da criança e dever do Estado.

A LDB, em seu artigo 29, estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, complementando a ação da família e sociedade (Brasil, 1996). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), outro documento importante, trouxe reflexões que versam sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais docentes que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade, reforçando que a educação infantil tem como especificidade o cuidar e o educar (Brasil, 1998), binômio que tem sido historicamente atribuído as mulheres. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabeleceram, por sua vez, os princípios éticos e políticos que guiam as ações pedagógicas nessa etapa (Brasil, 2010), e serviram como fundamentação teórica para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, documento curricular nacional que se encontra em vigência no momento de escrita deste relatório.

2.3 A docência na educação infantil em seu processo histórico de concepção nasceu feminina

A docência na educação infantil nasce efetivamente feminina, devido à demanda social, e, pelo menos em sua gênese, os postos de trabalho foram ocupados por mulheres brancas da classe média. Posteriormente, quanto mais proletarizada e feminina essa profissão se tornava, cada vez mais começou a ser ocupada por mulheres vindas das camadas populares. A inserção das mulheres no campo educacional é um fenômeno complexo que reflete as transformações sociais e culturais e políticas ao longo da história. Nesse sentido, Nogueira e Schelbauer (2007, 79) ressaltam que:

A necessidade em educar as mulheres estava ligada à modernização da sociedade e ao processo de higienização da família, juntamente com a ideia da criação de um sentimento nacional vinculando a ordem e progresso. Convém destacar as condições e circunstâncias que levaram as mulheres a ocuparem as salas de aula, refletindo sobre as posturas femininas que foram construídas historicamente sendo que a

escola representa uma das instâncias ideológicas, que irá contribuir quanto a postura em que a mulher preenche no mundo do trabalho, ajudando a reforçar ou transformar os papéis a elas estabelecidos socialmente.

Nesse contexto, é fundamental entender que a inclusão das mulheres no magistério não se limita à sua presença nas salas de aula, mas envolve uma análise crítica das dinâmicas sociais que moldam suas experiências e oportunidades. Essa inserção no ambiente escolar reflete uma mudança nas expectativas sociais, e também um espaço de resistência e reconfiguração das identidades femininas

[...] não se trata apenas da presença do sexo feminino, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (Vianna, 2013, p. 164).

A entrada das mulheres no magistério não é apenas uma questão de presença, mas reflete uma complexa intersecção entre classe e gênero. As mulheres brancas das classes médias, que viam à docência como uma forma de exercer sua "feminidade idealizada", também foram líderes na luta por maior participação feminina no mercado de trabalho. Isso marcou o início de uma transformação não só na percepção do papel da mulher, mas também na maneira como as instituições educacionais se configuraram.

Tereza Montenegro (2005) analisa que a divisão histórica do atendimento a criança influenciou na forma como essas instituições atuam tratando cuidado e ensino como aspectos distintos, acrescenta que as reivindicações para atendimento infantil exigiam assegurar que as experiências educativas oferecidas nas creches e pré-escolas fossem efetivas, abrangendo aspectos como a formação.

É o caso da profissionalização da educação infantil, tema que enfrenta barreiras por tratar-se de um trabalho desenvolvido majoritariamente por mulheres com crianças pequenas, numa cultura com forte tradição assistencialista na área, e que concebe as mulheres como naturalmente habilitadas para educar e cuidar de crianças pequenas, negando com isso a necessidade de treinamento profissional específico. (Montenegro, 2005, p.82).

Na Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 7º, assegura-se como direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas”. Kramer (2006, p. 11) aponta que esse entendimento da Constituição Federal, que relaciona a creche e pré-escola a um

direito dos trabalhadores (e não das crianças), “ratifica a ideia de que a educação para crianças ainda sofre influências fortes de uma educação assistencialista/ compensatória.”.

Na mesma perspectiva, Kuhlmann Junior (1999, p. 54), argumenta:

[...] O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

Kuhlmann Junior (1999, p. 54) acrescenta “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos”. No entanto, a ausência do homem na educação infantil pode ser vista como um reflexo de uma construção social que associa o cuidado e a educação de crianças pequenas à feminilidade, perpetuando estereótipos de gênero. Essa visão limita a diversidade nas abordagens pedagógicas e ignora a relevância que a presença masculina poderia trazer ao ambiente escolar.

Essa questão se torna ainda mais evidente quando consideramos a afirmação de que, desde o século passado, é comum o entendimento de que a educação infantil transacionaria para o caráter educacional, anulando dessa forma sua natureza. Kuhlmann Junior (2001) afirma que essa ideia era justificativa para orientar novas propostas, pois na prática não conseguia alterar as características assistencialistas que marcavam a concepção educacional existente. A falta de homens na educação infantil pode reforçar essa visão assistencialista, uma vez que a predominância feminina nesse campo contribui para a manutenção de práticas que não desafiam as tradições, limitando a evolução do caráter efetivamente educacional da educação infantil.

O autor Vital Didonet (2001) enfatiza que as creches eram vistas como uma necessidade fundamental para as crianças de mães trabalhadoras, que necessitavam de atendimento em tempo integral, gratuitas ou com preços acessíveis. Além disso, a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças continuava a ser vista exclusivamente como uma questão familiar, o que resultou na associação entre creche, pobreza e um caráter assistencialista dessa instituição. Isso implica que a educação infantil, muitas vezes, não era tratada como um direito universal, mas sim como uma solução assistencial para famílias em vulnerabilidade social, perpetuando a ideia de que a educação infantil se destina principalmente a crianças de famílias de baixa renda.

Dessa forma, Didonet (2001) critica essa visão restritiva que desvaloriza o potencial educativo das creches e a necessidade de uma abordagem mais ampla e integrada para a educação infantil. Essa crítica é fundamental para a compreensão da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, que reflete profundas transformações nas concepções de educação e formação docente.

Antes da implementação das diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), o foco do curso era amplamente direcionado para a gestão educacional. Essa abordagem preparava os futuros pedagogos para atuarem “em diversas áreas, incluindo o ensino secundário, básico ou primário das escolas normais, permitindo também ao profissional atuar no setor administrativo” (Josiane Peres Gonçalves e Maria Cristina de Sousa Benitez, 2023p. 6), como gestores, supervisores e administradores. O Curso não apresentava nenhuma relação com a educação infantil.

A prática pedagógica, que deveria ser o coração da formação de um educador, era frequentemente negligenciada. Os alunos desenvolviam habilidades em administração e organização, mas não necessariamente eram capacitados para compreender as dinâmicas de ensino e aprendizagem, as inovações pedagógicas e a diversidade que permeia as salas de aula.

No entanto, essa formação voltada para a gestão deixou brechas significativas no que diz respeito à preparação efetiva para a docência. Gonçalves e Benitez (2023) salienta que, a partir de 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), as instituições de ensino tiveram que se adequar à carga horária, oferecendo cursos com habilitações específicas. No entanto, existiam duas habilitações separadas dentro do curso de Pedagogia: uma voltada para a docência na educação infantil e outra para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa divisão causou confusões entre muitos candidatos, que tinham dificuldades em distinguir entre as duas opções ao fazer sua escolha.

Com a promulgação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia em 2006, houve uma reorientação fundamental “excluindo as habilitações e priorizando a docência dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil ” Gonçalves e Benitez (2023, p. 7). A partir de então, as instituições de ensino passaram a priorizar a formação para a docência, reconhecendo que a prática pedagógica é essencial para a formação integral do professor. Essa mudança estabeleceu que o pedagogo deve ser, antes de tudo, um professor capaz de articular teoria e prática, refletindo criticamente sobre sua atuação em sala de aula e buscando constantemente a melhoria do processo educativo. As novas diretrizes também destacaram a necessidade de uma formação que valorize a historicidade e a diversidade

cultural do Brasil, exigindo que os educadores estejam preparados para atuar em contextos variados, respeitando as singularidades de seus alunos.

Portanto, a transição do foco da gestão para a docência no curso de Pedagogia representa uma conquista importante na história da educação brasileira. Em conformidade com Débora Silva Straiotto (2017, p. 118) “a implantação da Educação Infantil afastou a entrada dos homens no curso Pedagogia e conseqüentemente houve uma diminuição de egressos do sexo masculino no curso”. As mudanças nas habilitações do curso de Pedagogia no Brasil revelam um impacto significativo nas relações de gênero, especialmente no que se refere à educação infantil. A previsão de uma formação dirigida predominantemente para mulheres nesse segmento contribuiu para a perpetuação de estereótipos de gênero que associam a educação infantil a uma vocação feminina, reforçando um quadro de segregação ocupacional. Que levanta questões importantes a serem problematizadas. Associação da educação infantil à "vocação feminina" pode ser analisada de maneira mais crítica. Essa ideia muitas vezes ignora a construção social que molda as expectativas sobre o papel das mulheres na educação. Quais estereótipos de gênero estão por trás da ideia da "vocação feminina" na educação infantil? Como a sociedade constrói a percepção de que o cuidado e a educação de crianças pequenas são responsabilidades femininas? De que maneira essa associação pode limitar as oportunidades de meninos e homens na educação infantil?

Essa percepção não só diminui a valorização do trabalho docente, como também perpetua a ideia de que as habilidades emocionais e pedagógicas são intrinsecamente femininas. A sociedade, por meio de instituições, mídias e narrativas culturais, perpetua essas noções, isso é reforçado em ambientes escolares, onde a presença de mulheres é predominante, criando um ciclo que desencoraja homens a se envolverem nessa carreira. A norma social que diz que o cuidado e a educação de crianças são "coisas de mulher" acaba limitando a autoimagem de meninos e homens, que podem se sentir pressionados a não seguir essa profissão, por medo de serem estigmatizados ou de não se enquadrarem nas expectativas de gênero tradicionais. Reforça que sua presença e contribuição não são desejadas ou necessárias. Isso resulta na perpetuação de um ciclo, onde a diversidade de experiências e perspectivas que seria enriquecedora para o ambiente educacional, é sacrificada em prol de normas de gênero ultrapassadas.

Na perspectiva da ideologia naturalizadora, dois princípios organizadores atuam: o princípio da separação, que considera a existência de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio hierárquico, segundo o qual o trabalho exercido por homens tem valor maior que o trabalho exercido por mulheres. As práticas

sociais, dessa forma, são reduzidas a papéis sociais sexuados, que limitam o gênero ao sexo biológico (Mariana Monteiro e Helena Altmann (2014, p. 723).

A falta de um ambiente diversificado, com a participação ativa de educadores do sexo masculino, traz implicações diretas na formação da identidade das crianças. Quando as crianças são majoritariamente ensinadas por mulheres, elas podem internalizar uma visão limitada dos papéis de gênero, afetando suas aspirações e compreensões sobre masculinidade e feminilidade.

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que ressaltam que as creches e pré-escolas são ambientes educacionais que precisam de profissionais adequadamente preparados para oferecer educação e cuidado às crianças de zero a cinco anos. Quanto ao profissional que deve atuar na educação de crianças pequenas, o perfil deste deve estar relacionado a sua formação acadêmica e não ao fato de ser homem ou mulher. (Brasil, 2010), com a formação específica estabelecida por lei, a capacitação para o ensino superior ou médio, desqualificando, dessa maneira, funções que sejam unicamente assistencialistas, embora continue a ser imprescindível atender às necessidades básicas de todas as crianças.

Os documentos legais que orientam as ações educacionais destacam que o principal requisito para atuar na educação infantil é a formação superior, embora ainda admita a formação em nível médio, como pode ser observado no Art. 62 da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 46)

Percebe-se assim que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, etapas da educação básica em que o público-alvo é a criança, possuem um tratamento diferenciado na legislação. Essa diferenciação pode ser explicada, entre outros fatores, pelo processo histórico de feminização do magistério, em que se relaciona o ensino, o cuidado e a educação de crianças a características ditas femininas, e não a uma sólida formação profissional. Nesse contexto, o professor homem, mesmo que possua a mesma formação da mulher, passa a ser considerado inábil para atuar com as crianças. O gênero, e não a formação, acabam sendo o fator primordial.

O gênero, então fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os (as) historiadores (as) buscam encontrar maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelos quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (Scott, 1995, p. 89).

A formação e a atuação dos professores da educação infantil são pautadas por legislações que estabelecem requisitos claros para a profissão, visando garantir a qualidade da educação oferecida às crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei nº 9.394/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientam a formação docente e explicam que os professores da educação infantil devem ter, no mínimo, formação superior em Pedagogia ou em áreas afins, quando as instituições de ensino oferecem educação infantil como primeiro nível de ensino.

Entretanto, apesar da clareza dos requisitos formativos, as normas não abordam suficientemente as relações de gênero, tanto na formação quanto na prática pedagógica. A exigência legal para ser professor da educação infantil precisa ir além dos critérios formais de formação. É fundamental que as instituições de ensino e os formuladores de políticas educacionais reconheçam e integrem a discussão de gênero em suas diretrizes, garantindo que a educação infantil não seja apenas um espaço para a formação acadêmica, mas também um campo de transformação social, onde as relações de gênero sejam discutidas e respeitadas

Em um contexto onde a educação deve refletir a pluralidade de experiências e identidades, é alarmante que as diretrizes associadas à formação dos professores ignorem a importância de discutir as relações de gênero. O estereótipo pode impactar a formação das crianças, que, ao não encontrar referências diversas, tendem a reproduzir preconceitos e expectativas em relação a si mesma e aos outros.

Nesse sentido, entendo como indispensável uma reformulação das diretrizes e leis que regem a formação de profissionais da educação infantil. Uma nova reconfiguração deve incluir uma abordagem explícita das dinâmicas de gênero e sua interseccionalidade, promovendo a inclusão e a diversidade como elementos centrais no processo educativo. As discussões devem fomentar novas parcerias como movimentos sociais e organizações que atuam pela igualdade de gênero, fatores que enriqueceriam os currículos que consideram a diversidade de experiências e identidades, reconhecendo as especificidades e os desafios enfrentados por homens e mulheres nas várias esferas da vida.

Eliana Leite Campos Saporoli (1998), alinhada à mesma perspectiva de Joan Scott (1995), aponta uma interseção importante entre gênero, educação e poder, abordando como as

construções sociais e culturais influenciam tanto as relações de gênero quanto as práticas educacionais.

[...] diferentemente do que ocorreu no magistério primário e secundário, a função de educador de creche e de jardineiro nunca se feminizou: nasceu e manteve-se como atividade que liga a “natureza” da mulher (seu “instinto protetor”) à “natureza” da criança (ser desprotegido) (Saparolli, 1998, p. 11).

A autora apresenta uma reflexão sobre a feminização da docência, em especial o papel do professor em creches e jardins de infância. Dessa forma, explorar a natureza das atribuições ligadas a essas funções, associa o “instinto protetor” das mulheres à imagem da criança como vulnerável, necessitando de cuidado e orientação. Essa perspectiva sugere uma continuidade histórica na construção de papéis de gênero que moldam tanto as perspectivas sociais em relação às mulheres quanto a concepção do cuidado na educação infantil.

A ideia de que a função do professor de creche não se feminizou, contrasta com as do magistério primário e secundário, implica que embora a educação infantil esteja predominantemente associada a mulheres, a identidade profissional de professores de creche foi desvalorizada. A desvalorização se relaciona à própria maneira como a sociedade percebe e sanciona atividades consideradas “naturais” para as mulheres e sua atuação profissional.

Ademais, a vinculação do trabalho educacional a um “instinto” pode perpetuar um discurso que deslegitima a formação e a competência necessárias para o desempenho efetivo dessa função. Considerar o cuidado e a educação apenas como expressões do instinto feminino ignora a complexidade da pedagogia, e contribui para um ciclo de subvalorização que afeta tanto as profissionais do setor quanto a imagem pública dessas atividades.

Scott (1995) enfatiza a importância do gênero como uma lente para entender a sociedade, enquanto Saparolli (1998) critica a divisão de trabalho e o papel dos educadores, especialmente em relação à presença masculina nas creches. Essa divisão de trabalho pode ser vista como uma expressão da política de gênero, em que as expectativas socioculturais moldam quem é considerado adequado para certos papéis profissionais. As autoras mencionadas revelam como as construções de gênero moldam as profissões e as interações sociais. Sayão (2005), explica as dinâmicas de interações demonstram que as identidades de gênero desempenham papel significativo na forma como a docência é vivenciada e percebida.

Ao optarem, por várias razões, por uma profissão considerada “feminina” os professores fomentam estratégias envolvendo relações que moldam parte de um pacto que consiste na sua “aceitação” como membros do espaço institucional da

creche. Tais estratégias são elaboradas e se desenvolvem pelo enfrentamento das diferenças e concepções de gênero e de Educação Infantil, além de elementos objetivos e subjetivos abrangendo os afetos, as emoções, a sexualidade, a raça/ etnia e classe social que compõem a identidade do/ a profissional. (Sayão, 2005, p. 65).

Refletir sobre gênero nas profissões ligadas à educação significa, portanto, questionar e desconstruir essas percepções. É necessário reconhecer que tanto homens quanto mulheres podem contribuir significativamente para a educação infantil, trazendo abordagens diversas que enriquecem o processo educativo, a cultura escolar é um mecanismo que pode auxiliar no rompimento dos papéis de gênero que se perpetua na sociedade.

3 A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO: PROTAGONISMO, CULTURAS INFANTIS E CULTURA ESCOLAR

De partida, essa seção apresenta os pressupostos epistemológicos que servem como referência para fundamentar a Sociologia da Infância, um campo de estudos que emergiu das Ciências Sociais, nas décadas de 1980 e 1990, e investiga as relações entre as crianças e a sociedade, percebendo-as como atores sociais, sujeitos de direitos e produtores de cultura. Prout (2010), James e Prout, (2015), Qvortrup (1994, 2009), Corsaro (2009, 2011), Jenks (2002) e Sarmento (1997, 2008, 2013) são autores que contribuem para o entendimento e compreensão de conceitos importantes de criança e infância.

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.

Esse campo de estudos se posiciona contra a visão tradicional que considera as crianças como meros receptores passivos de conhecimento e cuidado. Em vez disso, defende que as crianças têm voz ativa em suas vidas e são capazes de influenciar o ambiente social e cultural ao seu redor. Essa perspectiva é alinhada com os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, que reconhece as crianças como detentoras de direitos que devem ser respeitados e promovidos, incluindo o direito à participação em decisões que afetem suas vidas.

Os pesquisadores desse campo investigam como a cultura, as políticas sociais e as práticas educativas interagem com a vida cotidiana das crianças. Por exemplo, Corsaro (2011) discute o conceito de "cultura infantil" e como as interações entre crianças constituem um espaço próprio de produção de significados, onde elas negociam e constroem identidades. Esse entendimento revela que as relações sociais de crianças com seus pares e adultos são fundamentais para sua formação como indivíduos sociais.

Além disso, a Sociologia da Infância também se preocupa em identificar e criticar as desigualdades que ainda persistem no acesso às oportunidades educativas e sociais entre diferentes grupos de crianças, considerando fatores como classe social, etnia, gênero e contexto geográfico. As investigações nesse sentido são essenciais para o desenvolvimento de

políticas públicas e práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades e direitos das crianças, proporcionando ambientes de aprendizado inclusivos e respeitosos. A Sociologia da Infância oferece um quadro teórico e prático que não só amplia a nossa compreensão sobre as vivências infantis, mas também desafia a sociedade a repensar a sua relação com as crianças, a partir do reconhecimento de que elas são protagonistas de suas histórias.

3.1 Construção do conceito de infância

Os estudos historiográficos de Philippe Ariès (1981) trazem um panorama sobre a criança e a infância na Idade Média. Conforme o historiador, assim que adquiria destreza física, a criança era misturada aos adultos, participando de suas culturas e seus trabalhos, aprendendo assim as tarefas que precisavam desenvolver no cotidiano.

A pesar de ter inaugurado as investigações sobre criança como objeto de estudos, as fontes de investigação foram “monumentos, túmulos, registros de batismo, diários de família e principalmente imagens iconográficas (religiosas e leigas) (Jorge Fernando Hermida, 2021, p. 22). Seus materiais de análises dispunha de acervo de famílias nobres, ignorando outras camadas sociais.

Até aproximadamente o século XII, a arte medieval não reconhecia ou não buscava representar a infância. É difícil acreditar que essa falta de representação se devesse a uma falta de habilidade ou de competência artística; é mais plausível que a infância não tivesse espaço nesse contexto social. Esse é o ponto de partida para nossa reflexão (Ariès, 1981).

O autor registra o termo “sentimento de infância engraçadinha” para referir-se aos comportamentos empregados para com as crianças, que passam a ser consideradas sujeitos diferentes dos adultos. Esse sentimento de infância, para Ariès (1981), é decorrente de um processo histórico, e não uma herança tradicional, e marcou grandes mudanças no que se considera infância, fase marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, juntando a razão das ações a certa docilidade.

Compartilhando os pensamentos de Áries (1981), encontramos em Bernard Charlot (1986, p. 108) a ideia de que a concepção de infância tem sua base em uma perspectiva social, pois “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”. Assim, o autor indica que a infância não é um dado natural, e sim um dado social-histórico, sendo construído a partir de interesses sociais, políticos, culturais e econômicos em uma sociedade, num determinado tempo e lugar.

Ariès (1981) registrou que foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família.

No final do século XVII e início do século XVIII, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança, e então educação e afeição se tornam primordiais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual, e responsabilizou-se a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado.

Com o surgimento do Iluminismo, a infância passou a ser valorizada como um período de desenvolvimento e aprendizado, influenciado pelo pensamento de filósofos como Rousseau, que pregava a importância da liberdade e da autonomia na educação das crianças. O século XVIII trouxe uma infância moderna com liberdade, autonomia e independência. (Ariès, 1981; Charlot, 1986).

No século XIX, com a industrialização e o surgimento da sociedade de consumo, a infância foi reconhecida como uma fase específica da vida, com direitos e necessidades próprias. Surge então a concepção de criança como um ser vulnerável e passível de proteção, que deve ser amparado pelo Estado e pela sociedade. As crianças eram tratadas como adultos em miniatura.

No século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento. Afirma, então, que a transformação pela qual a criança e família passam ocupa um lugar central na dinâmica social e reflete as mudanças nos valores da sociedade.

Na contemporaneidade, as concepções de infância têm sido influenciadas pela globalização, pelas novas tecnologias e pela diversidade cultural. Surge o conceito de criança como sujeito de direitos, protagonista de sua própria história e capaz de contribuir ativamente para a sociedade.

No entanto, é importante ressaltar que essas concepções não são universais ou imutáveis, mas sim construídas socialmente e influenciadas por diferentes contextos históricos, culturais e políticos. Por isso, é fundamental problematizar e questionar as verdades teóricas que são apresentadas sobre a infância, buscando sempre uma visão mais

plural e inclusiva, que respeite a diversidade e a singularidade de cada criança. Nesse sentido, Sônia Kramer argumenta que

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (Kramer, 2006, p.14).

De acordo com a autora supracitada, a percepção da infância e os papéis atribuídos às crianças variam de acordo com a organização da sociedade. A noção moderna de infância surgiu com o advento da sociedade capitalista urbana e industrial, à medida que ocorriam mudanças na expectativa e no papel social das crianças na comunidade.

Com essas transformações sociais, a infância passou a ser reconhecida como uma fase particular da vida, distinta da fase adulta, o que contribuiu para a construção de uma percepção mais sensível às necessidades e direitos das crianças.

Mas nem sempre é deste modo que a infância é vivida por todas as crianças. Basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos. Será possível pensar que esses meninos e meninas não sejam crianças por não apresentarem todos os predicados que são atribuídos à infância? Muitas crianças têm sua infância roubada devido a diversas formas de negligência, violência e exploração. Essas crianças têm direitos violados e são privadas de uma infância saudável e feliz. No entanto, é importante ressaltar que todas essas crianças, independentemente de sua situação, são sim crianças e merecem ser tratadas como tal, com dignidade, respeito e amor. Cabe a todos nós, como sociedade, lutar por seus direitos e garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de viver uma infância plena e segura.

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando veem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – Não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham (Moacyr Scliar 1995, p. 4).

Não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido. Em vez disso, há muitas crianças e

muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser (Gunilla Dahlberg; Peter Moss; Alan Pence, 2003, p. 63).

É importante reconhecer que a infância e a criança não são conceitos estáticos ou universais, mas sim construções sociais e culturais que variam de acordo com o contexto, as crenças e os valores de cada sociedade. Cada criança vive uma experiência única e individual da infância, influenciada por diversos fatores como sua família, comunidade, cultura e condições socioeconômicas. Portanto, é fundamental que tenhamos um olhar mais sensível e aberto para a diversidade de infâncias e crianças existentes, respeitando suas diferenças e garantindo que todas elas tenham seus direitos e necessidades atendidos.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (Kuhlmann Junior, 1998, p.30).

As distintas concepções de criança e de adolescente são, portanto, construídas a partir de olhares nada neutros. Os saberes vêm sendo produzidos a partir de discursos dominantes, localizados nos limites do projeto da modernidade, por nós incorporados, sem maiores críticas. Enquanto são incorporados, passam a fazer parte da formação desse panorama em destaque, trazendo influências sobre a compreensão teórica e sobre as práticas com esses grupos etários. Torna-se necessário saber mais sobre esse panorama e saberes para podermos compreendê-los de modo contextualizado.

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares (Kuhlmann Junior, 1998, p. 15).

Para Ana Maria Monte Coelho Frota (2007), é importante questionar esses saberes hegemônicos e buscar outras perspectivas, outros olhares, outras construções teóricas que possam nos ajudar a enxergar a infância e adolescência de maneira mais plural e diversificada. É preciso considerar a diversidade de experiências, culturas, contextos sociais e históricos que permeiam a vida das crianças e dos adolescentes, para assim ampliar nossas compreensões e práticas em relação a esses grupos.

A infância, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo. Mais uma vez, nos deparamos com a multiplicidade e a urgência de uma ver por todas, desvincularmos a concepção de criança e de infância de uma ideia pré-concebida, seja ela qual for. Até chegarmos a um vislumbre de uma concepção pós-moderna de criança e infância, debruçemo-nos um pouco em algumas reflexões sobre o assunto. (Frota 2007, s/p.).

A infância não pode ser reduzida a um modelo único ou ideal, mas sim entendida como um processo dinâmico e em constante transformação. Uma abordagem pós-moderna da infância e da criança nos convida a questionar as noções tradicionais e estáticas sobre esses temas, e a considerar as complexidades, contradições e ambiguidades que permeiam o mundo infantil. É um convite para olhar para além das verdades instituídas e abrir espaço para novas perspectivas, para narrativas diversas e para as vozes das próprias crianças (Frota, 2007).

É fato que, no contexto ocidental, o século XVIII marcou um momento crucial na valorização e particularização da infância. Com as mudanças na estrutura familiar e a emergência de novas demandas sociais, as crianças passaram a ocupar um lugar central na dinâmica familiar, sendo cada vez mais valorizadas.

Nesse cenário, o conceito de infância passou a ser fortemente associado ao amor familiar, marcando a transição dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, para a influência da escola e de diversos especialistas de diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Fonoaudiologia e Pedagogia. Essa atenção multidisciplinar à infância reflete a crescente importância atribuída às crianças na sociedade moderna, bem como a complexidade e diversidade de suas necessidades e desenvolvimento. O movimento de particularização da infância evidenciou não apenas a valorização do amor familiar, mas também a crescente preocupação em compreender e atender às demandas específicas e individuais das crianças, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e inclusiva do desenvolvimento infantil (Frota, 2007).

No contexto do Brasil, o surgimento do termo "menor" foi inicialmente associado pelo Código de Menores de 1927 às crianças pobres, mas acabou adquirindo uma conotação negativa e pejorativa. Metaforicamente, "menores" passaram a ser aqueles considerados socialmente desfavorecidos, pertencentes a famílias com estruturas diferentes da convencional e colocados em situação de risco social. Eles eram vistos como potenciais marginais, uma ameaça à sociedade, e foram submetidos a medidas institucionais cruéis e preconceituosas.

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, houve uma mudança radical nesse cenário. O termo "menor" foi abolido e todas as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, com necessidades específicas decorrentes de seu

desenvolvimento único, e que merecem uma política integral de proteção de seus direitos conquistados ao longo do tempo.

Essa transformação significativa faz com que as crianças sejam vistas como cidadãos de direitos, abandonando a visão de vítimas ou responsáveis pelos problemas sociais. Elas retomam seu lugar como seres humanos com direitos e deveres, cujas vidas concretas podem ser difíceis e distantes do idealizado pela infância da classe média. Assim, a história da infância nos mostra como a percepção e o tratamento das crianças mudaram ao longo do tempo, refletindo as transformações da sociedade como um todo. A criança deixou de ser vista como um ser invisível e passou a ser considerada um sujeito de direitos, com necessidades específicas que devem ser garantidas e respeitadas (Frota, 2007).

A criação de políticas públicas voltadas para as crianças, como a instituição da escola obrigatória e a criação de direitos específicos para elas, contribuiu para a consolidação da infância como uma fase única e importante na vida das pessoas.

O Parecer 022/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, ao referir-se à concepção de criança, descortina um novo olhar e nos mostra as especificidades do ser criança ao afirmar que elas “são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie”:

*inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
 *Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
 *inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
 *encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (Brasil, 1998a, p.7).

Nesta mesma vertente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI destaca que a criança é um ser social e histórico que integra uma família e vive em uma sociedade com uma cultura e época definidas.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998b, p. 21).

Podemos observar que as formas de ver as crianças vêm se complementando a cada reflexão e a cada novo discurso oficial, nos quais verificamos que a visão se amplia em busca de melhor compreendê-las para melhor expressar ou, até mesmo, traduzir de forma mais peculiar possível o que de fato a criança é.

Nessas metamorfoses conceituais o Parecer 020/2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao referir-se à concepção de criança, enfatiza que ela:

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.7).

Desde o Parecer 022/1998 o discurso oficial demonstra uma atenção especial para com a forma de concebermos a criança, a sua infância e as suas características. Esta atenção especial às características da criança também é perceptível na Resolução nº 5 de 2009, que fixa as atuais DCNEI que considera a criança:

[...] como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 14).

O cuidado atual em estudos sobre a infância recai no evitar os reducionismos de qualquer ordem. Assim, é preciso não deixar a ideia de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico (Alan Prout, 2004). A criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial, por isso, é preciso intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância (Fernanda Müller, Maria Nazareth Agra Hassen, 2009; Jens Qvortrup, 2011).

Ao nos debruçarmos nessas reflexões e abrirmos espaço para uma concepção mais ampla e inclusiva de infância e criança, estamos dando um passo importante em direção a uma educação mais democrática, sensível e comprometida com o respeito às singularidades e diversidades. É uma oportunidade de reconhecer e celebrar a infância em sua multiplicidade, complexidade e potencialidades.

3.2 Estudos da infância: culturas infantis, culturas de pares

A cultura de pares e a reprodução interpretativa são conceitos fundamentais para compreendermos a influência das interações sociais entre crianças e como elas constroem significados e interpretam o mundo ao seu redor.

Corsaro (2011) propõe uma abordagem sociológica para entender a infância a partir das relações sociais estabelecidas pelas crianças entre si, especialmente por meio das interações em grupos de pares. Segundo o autor, as crianças não são apenas receptoras passivas da cultura, mas também são ativas na criação, reprodução e transformação das práticas culturais compartilhadas pelos seus pares.

O conceito de cultura de pares refere-se às práticas e significados compartilhados pelas crianças em seus grupos de convivência, amigos, colegas de escola ou vizinhos. Essa cultura de pares é construída a partir de suas interações, brincadeiras, linguagem e formas de socialização. Durante longo período a criança foi invisibilizada, considerada incompleta, incapaz de produzir cultura, apenas receptora de cultura adulta. No entanto, Corsaro (2011) destaca que as crianças participam ativamente da produção de uma cultura única entre elas, que muitas vezes difere das práticas culturais dos adultos.

O termo pares é usado segundo Corsaro (2011, p. 127) [...] “especificamente para referir a coorte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. De acordo com o autor a cultura de pares refere-se à rotina, ao conjunto de atividades, definidos a partir das interações e brincadeiras por grupos um de crianças. [...] “a rotina dá às crianças uma sensação de controle sobre seu ambiente físico” (Corsaro, 2011, p. 160).

Para Corsaro (1993, 2002, 2009), a reprodução interpretativa, por sua vez, refere-se ao processo pelo qual as crianças aprendem, interpretam e reproduzem as práticas e significados culturais presentes em seu convívio. Sarmento (2000, p. 152), compartilha do mesmo entendimento quando afirma:

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpreta e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

Nesse sentido, a “reprodução interpretativa” é basilar nas culturas infantis, pois implica compreender que as crianças não são apenas imitadoras passivas, mas possuem capacidade de interpretação e agência na reprodução e transformação da cultura que as cerca.

As crianças reinterpretam e dão novos significados a práticas culturais, adaptam-nas às suas necessidades e desejos, e moldam sua identidade e desenvolvimento individual a partir dessa participação ativa.

Nas palavras de Corsaro (2011), o termo interpretativo enfatiza como as crianças são inovadoras ao participarem da sociedade, pois elas criam e fazem parte de culturas únicas entre seus pares. Isso ocorre por meio da assimilação de informações do mundo adulto para atender aos seus próprios interesses como crianças. Por outro lado, o termo reprodução ressalta que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também têm um papel ativo na produção e na transformação social.

Nesse sentido, o estudo da cultura de pares e da reprodução interpretativa permite compreender como as crianças constroem e dão sentido ao mundo social em que estão inseridas. Os estudos da infância nos ajudam a perceber a importância de valorizar a participação ativa das crianças na construção da cultura, promovendo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa no campo educacional e no desenvolvimento infantil.

Sarmiento (1997, p. 7-8) salienta, “A infância está em processo de mudanças, mas mantém-se como categoria social, com características próprias [...] A identidade das crianças é também identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”.

De acordo com Corsaro (2011), a cultura de pares pode ser compreendida a partir das perspectivas das crianças envolvidas nas interações sociais e, para entender essa cultura, é necessário considerar a visão das crianças, sua compreensão do mundo e suas próprias interpretações. É de suma importância incorporar as perspectivas das crianças nas pesquisas sobre culturas de pares, em vez de assumir uma visão adultocêntrica que desconsidera as vivências e significados atribuídos pelas crianças, reconhecendo-as como agentes ativos na construção de sua própria cultura e valorizando suas vozes e experiências.

Allisson James e Prout (2007) recusam a concepção de que a infância seja uma característica natural universal em todas as sociedades, relacionada à imaturidade biológica das crianças, e argumentam que a infância deve ser entendida como uma construção social e historicamente situada, sujeita a variações e relatividade. Em diferentes contextos sociais e históricos, é possível identificar diferentes discursos e entendimentos da infância.

Corsaro (2011) ressalta que as crianças possuem habilidades interpretativas e capacidade de dar sentido ao mundo ao seu redor. Elas criam regras, normas e práticas culturais dentro de seus grupos de pares, e essas práticas são significativas para elas. Ainda argumenta que, ao invés de simplesmente impor a visão adulta sobre o que é considerado

importante ou relevante, é fundamental entender e respeitar a cultura produzida pelas crianças.

Fernandes (2004, p. 215), por sua vez, aponta que “existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivo dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual”. Nas palavras do autor, existe uma cultura específica para crianças, construída por elementos culturais que são quase exclusivos delas. Essa cultura infantil é caracterizada por ser lúdica, ou seja, voltada para o brincar e o divertimento. Isso indica que as crianças têm suas próprias formas de expressão e interesses, diferentes dos adultos, e que a cultura é adaptada para atender a essas necessidades e preferências.

Existe similaridades entre conceitos definidos por Corsaro (2011) e Fernandes (2004) quanto à cultura infantil, culturas de pares e reprodução interpretativa. Para Fernandes (2004), alguns elementos constitutivos da cultura infantil são provenientes da cultura adulta e outros surgem das interações com seus pares. Já Corsaro (2011) ressalta a importância de analisar as interações sociais entre as crianças, não apenas como um reflexo das relações adultas, mas como uma cultura única e independente. Ele enfatiza a necessidade de observar os confrontos, negociações e reinterpretações que ocorrem nas interações entre as crianças, pois essa são manifestações constantes que as crianças fazem em suas interações, mostrando a complexidade e riqueza constituídas pela cultura de pares. Nessa perspectiva, as crianças têm um papel ativo ao buscar e se apropriar de informações da cultura adulta para atender aos seus interesses individuais como crianças.

Loris Malaguzzi (2006, p. 96), ao contrário do entendimento das crenças da modernidade que diminui os processos de desenvolvimento das crianças, descreve as potencialidades e competências que as crianças desempenham.

Nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ação com objetos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente, e mais que tudo, conectadas aos adultos e às outras crianças.

Isso significa, que as crianças interagem com adultos e outras crianças, assim revela a importância das relações sociais. A criança não está restrita apenas à sua relação com o objeto (o brinquedo), e ou, apenas como receptora de informações, passa a ser compreendida como ser ativo, capaz de agir e influenciar seu ambiente.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) contribuem ao enfatizar que a infância precisa ser entendida como uma estrutura e instituição social, possuidora de direitos e não menos importante que outras fases da vida. Dessa forma, a perspectiva de Corsaro (2011) ressalta a importância de entender a cultura de pares a partir das visões das crianças e de reconhecer sua agência e contribuição ativa na construção dessa cultura.

- a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função;
- os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudos por direito;
- as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticos, e para se entender a infância;
- as crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga;
- os relacionamentos entre adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade de a resistência das crianças a esse poder (p. 71).

Esse arranjo demonstra que a criança desde a mais tenra idade, a partir dos processos interacionais com seus pares, produz conhecimento, cultura e sua própria identidade.

A abordagem interpretativa da cultura de pares infantis, apresentada por Corsaro (2011), é fundamental para compreendermos a importância das perspectivas das crianças na construção dessa cultura. O autor argumenta, que as crianças são capazes de interpretar e dar sentido às interações sociais e práticas culturais em seus grupos de pares. Ele propõe uma abordagem que valoriza a visão das crianças e busca compreender como elas constroem e negociam significados dentro de suas interações.

Essa abordagem interpretativa reconhece as crianças como agentes ativos na construção de sua própria cultura e não apenas como receptáculos das normas e valores impostos pelos adultos. As crianças têm suas próprias normas e regras sociais, que podem divergir das regras adultas, e que essas regras são significativas para elas. Assim, conforme Vanessa Ferraz Almeida Neves as crianças são capazes de adaptar e reconfigurar suas práticas culturais de acordo com sua compreensão do mundo:

As crianças, em suas interações com outras crianças e em particular com adultos, buscam interpretar a cultura da qual fazem parte. Como salientado, as crianças não apenas adquirem os significados do mundo, internalizando valores e normas culturais, mas também contribuem para sua produção e mudança. Integrar-se à cultura, portanto, significa (re) produzi-la e (re) criá-la (Neves, 2010, p. 21).

Na mesma perspectiva, Corsaro (2011, p. 31) aponta que as crianças reinterpretam e recontextualizam as informações e experiências que recebem, construindo uma cultura de pares única e dinâmica: “As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”.

Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 20), “[...] a capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”, integra o processo de transição da criança nas mais distintas instituições, como a família, a creche e a escola, bem como por aspectos simbólicos presentes na mídia e nas histórias infantis, com suas figuras míticas e lendas, e nos materiais (vestuários, brinquedos, ferramentas artísticas e escolares). A cultura de pares permite à criança apropriar-se do mundo ao seu redor, reinventando, reproduzindo, a partir das relações de convivências pelo qual aprende a conjurar seus medos, fantasiar e representar o cotidiano (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003).

Para Corsaro (2011), 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.

A família é o primeiro ambiente social no qual a criança está inserida, e é onde ela aprende as primeiras normas e valores e práticas culturais. Por meio das interações familiares, as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e aprendem a interpretar o mundo ao seu redor. No entanto, é importante ressaltar que nem todas as famílias propiciam às crianças sob suas responsabilidades esse ambiente seguro e acolhedor. Por isso, é importante entender a criança, a infância e a produção das culturas infantis a partir das crianças e dos contextos reais em que estão inseridas.

As transições das culturas familiares para as culturas de pares nem sempre são lineares ou simples e podem gerar desafios para as crianças, pois elas precisam se adaptar e conciliar

diferentes normas e expectativas. Corsaro (2011, p. 174) observa que [...] “as interações das crianças com mundo adulto muitas vezes geram perturbações ou incertezas para ela”.

Nesse sentido, a cultura simbólica não é homogênea, mas sim diversa e multifacetada. Cada grupo de crianças pode ter sua própria cultura simbólica, com suas próprias crenças, práticas e valores. Essa diversidade é influenciada por fatores como etnia, classe social, gênero e contexto cultural. O espaço público pode fornecer experiências únicas e enriquecedoras que não são possíveis no ambiente privado, ou seja, há uma condição de interdependência entre as culturas adulta e infantil.

É essencial também compreender que o desenvolvimento das culturas infantis requer a interação da criança com outras crianças. Essas interações ocorrem principalmente em espaços de brincadeiras, como parquinhos, escolas, quintais e clubes. É nesses espaços que as crianças aprendem a negociar e compartilhar significados, desenvolvem suas habilidades sociais e culturais (Sarmento, 2011; Quinteiro, 2002).

Conforme Quinteiro (2002, p. 147), “[...] é na brincadeira que a criança poderá criar e viver situação que não é possível de serem realizadas na vida real, mas perfeitamente possíveis de serem realizadas no campo da imaginação”. A autora ressalta que é por meio da brincadeira que a criança cria e vivencia situações imaginárias, dessa forma têm a possibilidade de desempenhar diferentes papéis e experiências, num espaço que está para além das limitações da realidade.

Outro aspecto importante nos estudos de Corsaro sobre as culturas de pares são os jogos de faz de conta, que revelam muito quanto ao desenvolvimento das crianças nos âmbitos cognitivo, emocional e social.

A valorização das tradições e dos costumes locais, bem como a influência dos grupos na formação de valores e comportamentos de seus membros também são mencionadas pelo autor. As crianças aprendem sobre a sua própria cultura e identidade por meio das práticas e celebrações que são compartilhadas em suas comunidades. Essas tradições ajudam as crianças a se conectarem com as raízes, a compreenderem a história e os valores da sua cultura e a desenvolverem um senso de pertencimento e de identidade cultural.

A ideia de pertencimento na cultura de pares é perceptível pois as crianças, quando buscam fazer parte de um grupo, desejam se identificar com os demais membros, compartilhando experiências e valores em comum, para serem aceitas e respeitadas pelos seus pares. Esse senso de pertencimento é importante para o desenvolvimento da autoestima e segurança emocional, dentre outros.

Os seres humanos tendem a se espelhar nos seus pares, adotando comportamentos, atitudes e estilo de vida similares aos dos membros do grupo. Essa cultura é marcada pela criação de códigos de conduta e normas sociais que regulam o comportamento dos membros do grupo. As normas podem ser explícitas ou implícitas e se manifestam através de rituais, linguagens, vestimenta e formas de interação que são próprias dos grupos.

Diante desses estudos, compreendemos que as crianças não só reproduzem as manifestações e compreensões do mundo dos adultos, mas também elaboram e produzem culturas a partir dessas relações. À luz dessa discussão, Corsaro (2002) destaca que:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (Corsaro, 2002, p. 114).

As crianças também têm a capacidade de reinterpretar e recontextualizar as informações e experiências que recebem em suas famílias. Elas podem trazer consigo diferentes perspectivas e experiências para as culturas de pares, contribuindo para a diversidade e a criação de novos significados nas interações com os pares.

[...] o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (Corsaro, 2002, p. 115).

O protagonismo infantil, ou seja, a capacidade das crianças de intervenção e reflexão na realidade, é condicionada tanto pelos elementos culturais e cognitivos dos sujeitos, quanto pela configuração das normas existentes e dos recursos materiais e simbólicos disponíveis, que são definidos pelas interpretações das relações entre posições sociais estruturadas.

Essas interpretações são orientadas pelo poder simbólico vigente, que exerce sua legitimidade na sociedade. Todos esses processos são dinâmicos e estão em constante mudança, tanto as relações sociais quanto os próprios fatores em jogo.

3.3 Comportamentos sociais da cultura escolar na formação das crianças

A cultura escolar é um fenômeno dinâmico, constantemente moldado pelos contextos sociais nos quais as instituições de ensino estão inseridas. Cada escola, ao longo de sua

trajetória, é influenciada por uma variedade de fatores como a localização geográfica, a comunidade que a cerca, as práticas pedagógicas adotadas, além dos valores e tradições que são transmitidos por gerações. Essa diversidade de influências resulta em distintas culturas escolares, que refletem a pluralidade da sociedade. A respeito da educação Jean-Claude Forquin (2001) sublinha que toda educação é, inevitavelmente, uma interação entre indivíduos, onde se estabelece um processo de comunicação. Esse processo é fundamental para a transmissão de conteúdos que vão além do mero formalismo, incluindo crenças, hábitos e competências que formam a base do aprendizado.

Se toda educação é sempre educação de alguém para alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos que constituem o que se chama precisamente “conteúdo” da educação. (Forquin, 2003, p.10).

Forquin (2003, p. 24) aprofunda essa ideia ao abordar o papel da educação na construção da identidade intelectual e pessoal. “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos de cultura a fim de que este alguém deles se nutra, os incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. Isso revela que a educação é um processo de imersão cultural, onde os alunos não apenas recebem informações, mas também internalizam e reinterpretam essas informações à luz de suas próprias experiências e contextos. Assim, a educação se torna uma trajetória de autoconhecimento e formação de identidade, em que o indivíduo dialoga com a cultura que o cerca. Podemos compreender que a educação e a cultura escolar são interdependentes. O diálogo com a cultura acontece dentro desse contexto normativo, onde os educandos interagem com conteúdo e práticas que não só informam, mas também influenciam suas atitudes e valores. Nessa direção, Dominique Julia (2001, p. 9) reforça, “a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Portanto, a cultura escolar é um espaço de negociação e construção de significados em um contexto social dinâmico. A vista disso, cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (Julia, 2001, p. 10). Assim, podemos observar que a cultura escolar da Educação Infantil no Brasil não pode ser compreendida apenas através das normas educacionais internas, mas deve ser analisada em

relação as mudanças sociais e culturais que a acompanham. A criação de um espaço educacional para crianças foi uma maneira de atender às novas necessidades da sociedade industrial, ao mesmo tempo em que refletiu e moldou as práticas culturais, sociais e políticas.

A Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica no Brasil emerge a partir da Revolução Industrial como exposto anteriormente. Esse fator, reflete uma transformação nas dinâmicas sociais, econômicas e culturais da época. A educação das crianças se tornou uma questão não apenas de cuidado, mas também de formação, inserindo-as em um espaço que, por sua vez, tinha um impacto significativo na cultura escolar em formação. As escolas passaram a incorporar e refletir a cultura do trabalho, da emancipação feminina e das novas configurações familiares, respondendo seus valores, conteúdos e práticas em função das demandas da sociedade contemporânea. Evidenciando como a escola pode ser um reflexo ou um transformador das realidades culturais em articulação com as demandas da sociedade.

A Constituição Federal em seu Art.5º e a LDB nº 9394/96 definem “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, complementando a ação da família e comunidade”. Diante disso, a cultura escolar desempenha um papel fundamental na formação das crianças, influenciando como elas veem e interagem com mundo ao seu redor. Isso inclui a forma como elas lidam com a diversidade, construção de relacionamentos e a compreensão do que é esperado em diferentes contextos sociais.

Cada escola possui seus próprios valores, que podem incluir regras e normas de disciplinas, políticas de convivência, rituais os quais promovem um senso de pertencimento. Esses valores moldam as atitudes e comportamentos de todos os envolvidos na comunidade escolar. Fernando Seffner e Carlos Eduardo Barzotto (2024, p. 10) reconhece, “a escola não é um lugar à parte da sociedade. Ela reflete desigualdades, violências, ansiedades, divisões políticas, diversidade cultural e outras marcas sociais, políticas e econômicas do contexto em que está inserida”. Os autores sublinham que, simultaneamente, práticas e estratégias pedagógicas ao longo da formação escolar que incorporam aspectos da vida social podem ajudar a modificar os modos como crianças e jovens entendem e se relacionam com a realidade social. O gênero é marcado por desigualdades “e tende a se reproduzir na cultura escolar” (Seffner; Barzotto, 2024, p. 11), essa é uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea brasileira e é uma questão histórica, complexa e desafiadora de se erradicar.

As questões de gênero é um tema perene que permeia a educação e molda as experiências de aprendizagem das crianças. Embora a escola tenha o potencial de ser um espaço transformador, é fundamental que as práticas pedagógicas não sejam apenas reativas, mas também proativas em abordar as desigualdades que afetam a realidade dos estudantes. É necessário fomentar discussões que permitam as crianças identificarem estruturas que perpetuam disparidades. Atividades que envolvam vivências, podendo valer-se experiências concretas, ajudando elas compreenderem a realidade ao seu redor de maneira mais profunda e crítica. No entanto, é importante mencionar que a educação não pode ser vista como uma solução isolada. A mesma atua num contexto mais amplo, é necessária promoção de políticas públicas integradas em diferentes esferas. Além disso, que as formações dos professores incluam uma compreensão das dinâmicas sociais que afetam a educação, permitindo que ajam como agentes de transformação social. Ao desafiar os modos tradicionais de compreensão e ao instigar a reflexão, contribui-se para formação de uma sociedade justa e plural. O desafio constitui em construir uma cultura escolar influente na formação das crianças.

Desde os primeiros anos de educação infantil, crianças são expostas a expectativas de gênero que determinam comportamentos aceitos para meninos e meninas. Por exemplo, meninos são frequentemente incentivados à competitividade e à assertividade, enquanto meninas podem ser socializadas para comportamentos mais passivos e colaborativos. Essas expectativas são reforçadas pela interação com os professores, que podem, consciente ou inconscientemente, perpetuar estereótipos de gênero em suas práticas pedagógicas.

As interações entre crianças e professores são cruciais na formação das percepções de gênero. Professores do sexo masculino, muitas vezes mais escassos na educação infantil e nas séries iniciais, podem influenciar a forma como as crianças veem a masculinidade. Professores que adota práticas que desafia os estereótipos de gênero pode ajudar a criar um espaço em que tanto meninos quanto meninas se sintam encorajados a expressar emoções e explorar interesses fora das normas tradicionais. Por outro lado, a presença de professores que reproduzem comportamentos estereotipados pode reforçar preconceitos e limitar as experiências de aprendizagem das crianças. As amizades e as dinâmicas de grupo entre as crianças também desempenham um papel fundamental na vivência das relações de gênero. A formação de grupos sociais muitas vezes se dá de maneira homogênea, onde meninos se agrupam com meninos e meninas com meninas. Esse fenômeno pode levar à formação de culturas de grupo que enfatizam comportamentos de gênero tradicionais, como a exclusão de crianças que não se encaixam no estereótipo de gênero esperado. Essa segregação pode

impactar não apenas a convivência, mas também o rendimento escolar e a autoimagem das crianças.

É necessário que as instituições de ensino busquem formas de implementar currículos que sejam flexíveis e que considerem as experiências e os interesses das crianças. Projetos interdisciplinares, atividades lúdicas e espaços de diálogo são algumas das estratégias que podem ser utilizadas para integrar as culturas infantis à cultura escolar. Essas iniciativas ajudam a criar um ambiente no qual as crianças não apenas aprendem sobre o mundo, mas também aprendem a transformá-lo, assumindo um papel ativo em sua formação e no seu contexto social.

Ao problematizar essa questão, é possível destacar os desafios e os benefícios dessa presença, particularmente no que diz respeito ao respeito à diversidade e à formação de cidadãos críticos. Professores homens podem trazer experiências e perspectivas únicas que complementam o trabalho das educadoras mulheres. Essa troca de experiências não só enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também ajuda as crianças a se sentirem representadas em um cenário que reflete diferentes formas de ser e se relacionar.

No entanto, a presença masculina na educação infantil enfrenta desafios significativos. Existe o preconceito de que homens em funções de cuidado e educação estão menos preparados ou que suas intenções são questionáveis. Essa desconfiança pode criar barreiras para a entrada e permanência de profissionais homens na área. Para superar essas dificuldades, é essencial que as instituições de ensino promovam a valorização da diversidade de gêneros e ofereçam formações que tratem da desconstrução de preconceitos. A cultura escolar desempenha um papel fundamental na formação de percepções sobre a presença de homens em funções de cuidado e educação, especialmente na educação infantil. Para desafiar preconceitos e estigmas que cercam a atuação masculina nesse campo, a cultura escolar pode adotar uma série de abordagens e práticas que ajudam a mudar essas narrativas.

As escolas como espaços sociais, não apenas refletem, mas também reproduzem e, em alguns casos, desafiam as normas de gênero estabelecidas na sociedade. As interações entre alunos e professores e entre as próprias crianças revelam uma complexa teia de percepções e vivências que moldam a compreensão de masculinidade e feminilidade. Este texto dissertativo explora como as relações de gênero se manifestam nas culturas escolares, destacando tanto os desafios quanto as oportunidades para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

4 CONSTRUINDO TRILHAS NARRATIVAS: AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem como objetivo apresentar os percursos e resultados da pesquisa de campo, que foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Campo Grande, MS. A denominação das instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos como EMEIs é recente. Até 2019, essas instituições eram denominadas de Centros de Educação Infantil (CEINFs), não sendo consideradas, portanto, escolas, o que denuncia o caráter assistencialista que marcou a história da educação infantil em Campo Grande.

De fato, Kátia Regina Nunes Miotti (2007) destaca que o atendimento de caráter assistencialista teve fortes influências na criação da primeira creche do município, no final da década de 1960. Na década seguinte foram criadas instituições filantrópicas sem fins lucrativos, vinculadas direta ou indiretamente a organizações religiosas. Segundo a autora, entre os anos de 1986 e 1989, houve uma expansão do atendimento em creches, nesse momento vinculadas principalmente às associações de moradores e clube de mães.

O atendimento de creches e pré-escolas se distribuía entre os executivos estadual e municipal por meio de projetos junto às pastas da Assistência Social e Educação dos entes federados. Somente em 2007, atendendo ao que prescreve a Constituição Federal em seu art. 30, inciso VI, que determina que como responsabilidade dos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”, houve a municipalização das creches e pré-escolas antes mantidas pelo governo do estado.

Conforme Fernandes (2012), o município de Campo Grande criou seu sistema municipal de ensino em 1997, tendo a educação infantil como parte integrada a esse sistema. No entanto, a opção de gestão foi a gestão compartilhada entre a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e a Secretaria Municipal de Educação (Semed), o que durou até 20 de dezembro de 2013.

A justificativa dada pela Prefeitura Municipal de Campo Grande para a gestão compartilhada entre as pastas da Educação e da Assistência Social demonstra a visão assistencialista da educação infantil que norteou esse longo período da história de atendimento à infância no município:

[...] a assistência social tem grande relevância nessa proposta de reordenamento legal, vez que poderá representar um importante papel junto às creches e pré-

escolas, identificando as famílias com crianças dessa faixa etária, demandatárias da assistência social, e oferecer-lhes, com parcerias intersetoriais, programas e ações de apoio socioeducativo” (Campo Grande, 2007, apud Fernandes, 2012, p. 6).

O tratamento diferenciado da Semed em relação às escolas de educação infantil (EMEIs) e as escolas que atendem ao ensino fundamental também fica evidente quando se observa que somente em 14 de dezembro de 2023 as EMEIs tiveram eleição direta para diretor, enquanto nas escolas do ensino fundamental esse processo, que é um dos preceitos da gestão democrática, havia se iniciado em 29 de novembro de 2018.

A falta de investimentos na educação infantil resultou, sobretudo no período em que houve a gestão compartilhada entre Semed e SAS, em problemas sérios no atendimento à criança de 0 a 5 anos no município, como número insuficiente de vagas e precariedade da infraestrutura das instituições, dentre outros apontados por Claudineia Chaves (2018):

No ano de 2007, portanto em período anterior ao PNE 2014, Campo Grande-MS já havia elaborado seu Plano Municipal de Educação (PME), anunciando o desafio a ser enfrentado pelo município, em virtude da grande demanda por vagas na educação infantil, e denunciando a infraestrutura inadequada, a falta de qualificação dos professores e a necessidade de implementação de propostas pedagógicas que viessem ao encontro da grande diversidade infantil no município (Chaves 2018, p.26)

Após a Semed assumir a gestão das creches e pré-escolas, observou-se um aumento significativo no número de instituições de educação infantil na capital, e consequentemente de professores da educação infantil concursados. Ao fazer uma busca no Diário Oficial de Campo Grande (Diogrande)⁶, nota-se que em 2016, conforme Edital de Homologação nº 01/25/2016, foram convocados um total de 448 candidatos aprovados para o cargo de Professor de Educação Infantil. Destes, apenas 12 homens.

No último concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG), em 2023 (Edital de Homologação nº 35/2023), 3 foram aprovados 902 candidatos ao cargo de professor da educação infantil., sendo, 37 candidatos homens, e destes, apenas um já foi convocado para assumir a vaga de quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação.

Feita essa breve contextualização da educação infantil no município de Campo Grande, no próximo tópico trago o detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

⁶ Disponível em <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Consulta feita entre os dias 04 a 07 de agosto de 2024, utilizando a ferramenta “busca avançada” do sistema.

4.1 Percurso metodológico da pesquisa de campo

A escolha da unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme) para o desenvolvimento da pesquisa teve apoio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), tendo em vista que alguns integrantes do grupo são professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação (Semed), o que colaborou para identificar instituições que tinham no seu corpo docente professores homens regentes na educação infantil.

Os participantes da pesquisa foram definidos a partir da autorização dos pais e ou responsáveis legais das crianças, e estas, por livre e espontaneidade decidiu participar da pesquisa. Ana Cristina Delgado e Fernanda Müller (2005, p. 355) ressaltam que “entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, faz-se necessário obter permissão, que vai além da que é dada sob forma de consentimento, e isso raramente é feito com as crianças”.

Seguindo as orientações éticas foi elaborado o Termo de Anuência (Apêndice E), e protocolado na Semed, no mês de setembro de 2023, obteve autorização e assinatura do Secretário Municipal de Educação. A pesquisa que subsidia o presente estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa⁷ (CEP) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, coordenado pelo pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Relações educacionais na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”, em desenvolvimento por pesquisadores integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Meu primeiro contato com o professor Osmar ocorreu no dia 25 de agosto de 2023. Expliquei o motivo do meu contato, fiz o convite para que participasse da pesquisa e detalhei como seria o seu desenvolvimento. Ele concordou em participar e se colocou à disposição para sanar qualquer dúvida.

Tendo obtido o aceite do professor Osmar, na semana seguinte, no dia 29 de agosto de 2023, fui à Escola Municipal de Educação Infantil Indubrasil, seu local de trabalho, para também apresentar meu projeto de pesquisa para os gestores da unidade, e certificar sobre a

⁷ O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está bem estabelecido nas diversas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para as Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 196/96 e complementares), diretrizes estas que ressaltam a necessidade de revisão ética e científica das pesquisas envolvendo seres humanos, visando a salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do sujeito da pesquisa.

viabilidade de realizar a pesquisa na unidade. Ambos os gestores (direção e coordenação) concordaram que a pesquisa se desenvolvesse na unidade e ficaram felizes pela escolha da unidade e também pelo tema proposto da pesquisa.

No dia 10 de abril de 2024, retornei à unidade EMEI Indubrasil, para reunir com os gestores, a fim de dar início às observações. Definimos a data do dia 25 abril para reunir com os pais e ou responsáveis das crianças, visando obter a autorização para a participação das crianças.

No dia 25 de abril, cheguei à unidade com Termo de Consentimentos Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre esclarecido (TALE), documentos obrigatórios e de exigência do comitê de ética para realização de pesquisas com seres humanos. Iniciamos a reunião por volta das 16h10, esperamos 10 minutos para que um maior número de pais e responsáveis pudessem participar. Nesse dia e horário apenas 15 responsáveis compareceram à reunião. Ressalto que a turma definida para realização da pesquisa é denominada na Reme de Grupo III, e possui ao todo 24 crianças entre três e quatro anos, sendo onze meninas e treze meninos.

Iniciei a minha fala apresentando meu nome, a proposta do meu projeto, realizei a leitura dos documentos citados anteriormente, abordei alguns pontos importantes do meu projeto de pesquisa para não deixar dúvidas. Após essa exposição tirei algumas dúvidas que surgiram durante a leitura dos documentos, dei a alternativa de autorizarem ou não a participação da criança. Ao final, dez responsáveis autorizaram a participação das crianças.

O Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) foi destinado as crianças, o TCLE estendidos aos pais ou responsáveis autorizando sua participação de sua criança considerando a faixa etária e ainda foi solicitado ao professor da turma concordando com sua participação na pesquisa (Apêndices A e B). Neste último, como aponta Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2010, p. 18): “A aceitação das crianças também era considerada um aspecto central, no entanto, a análise dessa dimensão só seria possível após a entrada no campo”.

Ressalto que seguindo o Termo de Assentimento nenhuma criança foi obrigada a participar e poderia interromper a participação quando desejasse, contrariando as metodologias de investigação dominante criticado por Natalia Fernandes (2016, p. 762), “dentro de um *design* adulto rígido, em que tudo é decidido e controlado pelo adulto” A autora aponta que isso não implica uma negação do conhecimento tradicional e dos métodos de pesquisa utilizados historicamente, mas sim a busca por novas maneiras de acessar metodologicamente as crianças como informantes. Isso requer a adoção de abordagens

metodológicas e éticas inovadoras que respeitem as particularidades envolvidas na pesquisa com esse grupo (Fernandes, 2016). Para as crianças, o processo da pesquisa foi explicado em linguagem clara, abrindo espaço para que pudessem fazer as perguntas que quisessem. Esclareci quais seriam as atividades e os materiais que seriam usados para levantamento de dados e que meu interesse residia em ouvi-las para saber o que elas achavam sobre ter um professor homem na turma.

Para produção das narrativas infantis, foram utilizados como instrumentos a observação participante e a realização de rodas de conversas. Delgado e Muller (2005), em conformidade com Corsaro (1997), afirmam que as aproximações iniciais com as crianças em uma pesquisa são fundamentais para estabelecer um ambiente de confiança. Ao reconhecer as crianças como agentes ativos na construção das suas próprias culturas, as pesquisas não apenas validam suas vozes, mas promovem um espaço onde elas possam expressar suas opiniões e desejos sobre a participação na pesquisa. O assentimento da criança representa sua vontade de colaborar ou não, reflete atitude ética com sua autonomia.

Em relação à utilização da roda de conversa, essa opção deve-se ao reconhecimento da potencialidade dessa metodologia em proporcionar um ambiente onde as crianças podem compartilhar suas histórias e ouvir os outros. A roda de conversa viabiliza introduzir o tema de estudo e, dessa forma, estimular a narrativa, facilitando a construção coletiva de histórias. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) descreve a roda de conversa como uma atividade “privilegiada de diálogo e intercâmbio de ideias” (Brasil, 1998, p. 138). Nesse sentido, concordo com Warschauer (1993, p.46) que as rodas de conversa se caracterizam por: “reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante”. As rodas de conversas como fonte de narrativas incluíram a contação de uma história, que foi adaptada para introduzir o tema de pesquisa, e o uso de dispositivo de mediação (uma pelúcia de onça pintada). Esse último inspirado no protocolo dos projetos de pesquisas “Narrativas Infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância”, coordenado por Maria da Conceição Passeggi e Ecilde Cunico furlanetto.

Para Luciane De Conti e Passeggi, (2014, p. 149): “é necessário propiciar a elas um espaço lúdico em que sejam oferecidas ferramentas semióticas (contos, desenhos, brinquedos) através das quais a criança possa expressar, pensar sobre si mesma e/ ou sobre o mundo, enfim narrar”. Uma proposta inovadora e lúdica para a produção de dados de pesquisa com crianças, ao trocar entrevistas individuais por rodas de conversa, que são mediadas pela figura

de um dispositivo lúdico. O uso de um personagem fantástico como mediador da conversa pode revelar aspectos significativos do universo escolar que, em um formato tradicional de entrevista, poderiam permanecer ocultos (Furlanetto *et.al*, 2020).

As rodas de conversas ocorreram na brinquedoteca, por ser um local lúdico e frequentemente explorado pelas crianças, propício para instigar a imaginação, criatividade e fantasia. O local é acolhedor, possui almofadas, tapete, cadeiras dispostas em círculo.

Em Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2014) inspirados em Schütze (2011), encontrei orientações para o desenvolvimento da análise temática das narrativas produzidas pelas crianças. Essa abordagem que permite identificar e analisar padrões nas narrativas, a análise envolve várias etapas, procedimentos para aprofundar o significado e a interpretação identificados nas narrativas das crianças. Dentre os procedimentos realizados, destaco: leitura e atenta e repetida das transcrições, elaboração de resumos, codificações e categorizações, análise comparativa entre as narrativas das crianças, contextualização das narrativas, e ainda uma articulação das análises parciais e em um movimento de síntese progressiva. Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 91) que “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa De acordo com a perspectiva apresentada, podemos constatar, com base em Passeggi *et al.* (2017), que quando analisamos narrativas como uma atividade de interpretação nos situamos em um nível de meta-interpretação sobre a interpretação realizada pelos próprios narradores participantes da pesquisa em suas narrativas.

Portanto, a fase de transcrição das falas gravadas em áudio e vídeo é o primeiro passo na análise de narrativas:

A busca dos temas seguiu um procedimento gradual de redução da transcrição: passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas, e essas sentenças são parafraseadas em palavras-chave. As reduções devem operar com generalização e condensação de sentido. (Jovchelovitch; Bauer, 2014, p. 107).

Seguindo esse modelo proposto por Jovchelovitch e Bauer (2014), como demonstração do processo, elaborei o Quadro 1, que demonstra os três passos. Na coluna à esquerda a transcrição na íntegra de “passagens inteiras ou parágrafos” de cada roda de conversa; na coluna do meio as sentenças sintéticas que correspondem à primeira redução; e, na coluna à direita, a segunda redução, que equivale à palavra-chave. As sentenças sintéticas, que já se traduzem como uma interpretação das narrativas, foram surgindo na medida em que identificava na coluna da esquerda temas semelhantes.

Quadro 1 - Procedimento gradual de reduções das transcrições

Passagens Inteiras	Sentenças Sintéticas	Palavras-Chave
Onça Pintada: "Olá, amigos! Agora eu preciso me despedir de vocês, mas antes quero saber: vocês acham que vai ser legal ter um professor homem na minha escola? E por quê?"	Onça Pintada se despede e pergunta sobre a presença do professor homem.	Despedida, professor homem, pergunta
Dora: "Vai! Ele vai contar história." Mônica: "Vai brincar." Peter Pan: "Cuida e canta música." Luna: "Eu gosto que ele ajuda."	As crianças acreditam que o professor homem irá contar histórias, cantar, brincar, cuidar das crianças e ajudá-las.	Contar histórias; cantar; brincar; cuidar; ajudar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Jovchelovitch e Bauer (2014).

O processo de análise dos dados produzidos se deu em diferentes fontes como as narrativas autobiográficas das crianças, o diário de campo da pesquisadora e os registros audiovisuais. O agrupamento das narrativas facilita a identificação de padrões presentes nas falas das crianças. Com isso viabiliza uma melhor compreensão de como elas percebem e interagem com um professor homem na educação infantil.

As seguintes unidades temáticas emergiram das narrativas: Identidade e concepções sociais; interações e relacionamentos; papel educacional e atividades educativas. A escrita do subitem a seguir versa sobre reflexões das observações da pesquisadora e suas percepções a partir das interações do professor com a turma.

4.2 Caracterização da instituição e perfil das crianças participantes

A Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Profa. Selma Aparecida Ferreira Leal Tomm foi fundada em 11 de novembro de 1997, na gestão do prefeito André Puccinelli. Recebeu essa denominação apenas na gestão municipal de Adriana Lopes, com a publicação da Lei nº 7.256, de 27 de maio de 2024, que alterou a denominação da Escola Municipal de Educação Infantil EMEI Indubrasil, recebida em sua fundação. Como a mudança é recente e a instituição ainda é referenciada pela comunidade com o antigo nome, utilizarei nesse texto a denominação EMEI Indubrasil.

A instituição está localizada na área urbana e periférica, dentro de um núcleo industrial. A região do Indubrasil encontra-se à beira da BR 262, entre a capital Campo Grande e o município de Terenos. Essa região abrange vários bairros e vilas de ambos municípios. As famílias atendidas pela unidade escolar têm uma média salarial de um a três salários mínimos. Os principais bairros atendidos são: Manoel Secco Thomé, Jardim Inápolis, Sarandi e Núcleo Industrial de Campo Grande (Campo Grande, 2024).

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (2012), em um artigo analisa o processo de gestão da educação infantil pelo município de Campo Grande no período de 1996 a 2010, intitulado sugestivamente de “Gestão da educação infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio”, cita uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas, que aponta:

No que tange aos recursos destinados ao atendimento conveniado, a Semed, também por meio da subvenção social, ampliou o volume de recursos destinado às entidades privadas sem fins lucrativos. Antes da transferência da gestão para o âmbito da Semed, o apoio financeiro às instituições conveniadas provinha de programas federais e de outras fontes obtidas pela Secretaria de Assistência Social (SAS) (Fundação Carlos Chagas, 2010 apud Fernandes, 2012, p. 12).

No que se refere à EMEI Indubrasil, no ano de 2008 aconteceu um novo termo de cooperação nº 001/2008, celebrando parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o SESI. No ano seguinte (2009), foi definido que apenas a Prefeitura Municipal de Campo Grande seria estabelecida como mantenedora da instituição, embora continuasse a gestão compartilhada entre SAS e Semed, findada em 2013.

Em relação ao espaço físico, as dependências da unidade contam com: sala do diretor, sala da coordenação, sala dos professores, secretaria, sete salas de aula no piso térreo e quatro no andar superior e dois banheiros (feminino e masculino), almoxarifado, refeitório, cozinha com dispensa, um depósito para materiais de limpeza, um parque de areia pátio coberto área externa, solário. As salas de referência possuem um canto da leitura, os banheiros ficam do lado externo, próximo ao refeitório, assim, para usar os vasos sanitários, higienizar as mãos, tomar banho, enxugar e se vestir, as crianças precisam sair da sala.

Os mobiliários da sala de referência, as mesas e cadeiras estão adequados para as crianças, porém, os armários não favorecem sua autonomia, pois são moveis altos com portas e, para os acessar brinquedos e materiais, elas precisam da ajuda dos adultos.

O horário de entrada das crianças é das 6h30min às 7h, no período matutino é servido o café da manhã, cada grupo tem o seu horário. A seguir, se dirigem as salas para dar continuidade a rotina e planejamento, geralmente as atividades que ocorrem nesse período, são rodas de leitura, cantigas, chamada, realizam atividades, brincadeiras ao ar livre nos espaços da instituição. Logo é servido o almoço e seguem para o descanso. No período vespertino, ao despertarem do sono, realizam outras atividades diversificadas, lanche e mais atividades, por fim o jantar no final da tarde, encerrando o atendimento entre as 16h30min, às 17h00, com tolerância de 15 min. A Emei Indubrasil, tem capacidade para atender 280 (duzentas e oitenta) crianças de 0 a 5 anos.

Tabela 5 - Apresentação e disposição das turmas

Turmas	Idade	Turnos	Nº de crianças	Nº de turmas
Grupo I	04 a 24 meses	Integral	20	2
Grupo II	2 anos	Integral	23	2
Grupo III	3 anos	Integral	24	2
Grupo IV	4 anos	Parcial	25	3
Grupo V	5 anos	Parcial	25	3

Fonte: Projeto Político Pedagógico (Campo Grande, 2024).

Tabela 6 - Quantitativo de funcionários

Função	Quantidade	Homem	Mulher
Diretor(a)	1		-
Coordenador(a)	2	-	2
Professores	21	1	20
Assistentes de Educação Infantil	20	0	20
Cozinheiras	2	0	2
Auxiliares de manutenção	5	0	5
Ajudante operacional	1	1	0
Auxiliar administrativo	1	0	1
Total	53	2	51

Fonte: Projeto Político Pedagógico (Campo Grande, 2024).

Os dados das tabelas acima revelam uma clara desigualdade de gênero nas estruturas de gestão dentro do sistema educativo. Observa-se que, embora as mulheres constituam a maior parte da força de trabalho na educação, os cargos de liderança e gestão, frequentemente associados à tomada de decisões, financeiras e administrativas, permanecem predominantemente sob a responsabilidade dos homens.

Álvaro Moreira Hypolito (1991, p. 15) confirma que,

Historicamente, as mulheres foram sufocadas pelo patriarcado e são, por isso, mais aptas a aceitar autoridade, a hierarquia dos homens. Os principais cargos de direção nas diversas funções do sistema de ensino são ocupados por homens, apesar das mulheres constituírem a massa de trabalhadores do ensino.

Essa realidade é sustentada por uma divisão de funções marcada por estereótipos sociais: as mulheres estão frequentemente em posições de coordenação pedagógica e docência, onde se espera que desempenhem papéis relacionados à educação e ao cuidado, como professoras, coordenadoras pedagógicas, auxiliares, cozinheiras e faxineiras.

Os perfis dos participantes apresentam variações, foi delineado a partir da percepção da pesquisadora durante a observação participante, os mesmos serão apresentados a diante. Os

nomes reais das crianças, bem como suas imagens, não foram utilizados no texto, atendendo às Diretrizes do Comitê de Ética. No entanto, entendo a necessidade de dar identidade ao participante que fala, por isso pedi às crianças que escolhessem seus nomes para figurar na pesquisa, explicando de uma maneira que elas compreendessem. A princípio, ficaram por um tempo em silêncio, então perguntei novamente qual nome (fictício) eu poderia usar para identificá-las na pesquisa, oferecendo algumas sugestões (nomes de personagens de histórias infantis) para facilitar a escolha. Nesse momento, algumas crianças- Mônica, Luna, Dora, George, Pequeno Polegar, Jack e Simon - escolheram seus codinomes, outras não, e nesses casos eu mesma fiz as escolhas, que foram aprovadas por eles: Sininho, Peter Pan e Sid. Quanto ao nome dos adultos que aparecem na pesquisa (Professor e Assistentes) foi uma escolha pessoal, os nomes não possuem nenhuma aproximação com os verdadeiros.

Mônica (4 anos) é uma criança doce e meiga, que demonstra grande habilidade de comunicação e observação. Ela se destaca por sua participação ativa nas atividades, expressando suas opiniões. Possui uma ligação e carinhosa com o professor, o que sugere que ela valoriza relações afetivas.

Dora (3 anos) é uma menina alegre e expressiva, cujo sorriso é uma marca registrada. Ela é determinada e gosta de impor sua vontade tem preferência por atividades corporais, como danças e brincadeiras, indica que ela se sente mais confortável em ambientes dinâmicos.

George (4 anos) é um garoto reservado e sereno, que se comunica de forma objetiva. Sua concentração e atenção durante as atividades mostram que ele está engajado, mesmo que não expresse isso verbalmente.

Jack (4 anos) é uma criança em constante movimento, que demonstra sensibilidade a estímulos sonoros e irrita-se facilmente. Apresenta dificuldade em socializar, tanto com seus pares quanto com adultos, suas atividades preferidas são as telas. A maior parte do tempo necessita de um acompanhamento adicional das auxiliares.

Luna (3 anos) é interativa e expressiva, com uma forte preferência por interagir com adultos. Sua capacidade de se impor e ser prestativa com os colegas mostra que ela é uma líder natural. A preferência por músicas e histórias indica uma sensibilidade artística.

Pequeno Polegar (4 anos) é carismático e acolhedor, com uma boa comunicação e criatividade. Ele se destaca como um pacificador, demonstrando empatia e compaixão. Apesar de ter necessidades específicas devido à sua condição de saúde (ossos frágeis), ele apresenta autonomia tanto corporal quanto cognitiva. Seu interesse por manusear objetos e contar histórias sugere uma curiosidade e uma capacidade de observação aguçadas.

Peter Pan (4 anos) é bondoso e generoso, tratando todos com igualdade. Sua curiosidade e interesse por jogos de montar indicam uma mente ativa e criativa. Ele é participativo e assíduo, o que sugere um comprometimento com o aprendizado. Sua proteção aos mais novos demonstra um senso de responsabilidade e cuidado.

Sid (4 anos) é uma criança pouco expansiva, interage minimamente com os outros. Tem resistência a ser contrariado, demonstra um comportamento desafiador e gosta de ser o centro das atenções, o que pode refletir inseguranças que ele tenta compensar.

Simon (3 anos) é respeitoso e atento às regras, tem uma personalidade gentil e sensível. Ele se destaca nas atividades ao ar livre, mostrando que valoriza a interação social, mesmo que de forma mais contida.

Sininho (4 anos) tem uma personalidade forte e gosta de ter controle sobre as situações, o que se reflete em sua dificuldade de dividir brinquedos. Mostra habilidades de dança e coordenação motora bem definida, é confiante em suas habilidades, tem preferência por amigos específicos.

Embora a pesquisa tenha como foco as narrativas infantis, entendo ser fundamental apresentar também o perfil do professor da turma. O Professor Osmar, um homem de cinquenta e dois anos de idade se autodeclara heterossexual, deu início a sua carreira na educação no ano de 2012, após ser convocado para trabalhar na limpeza escolar pela Secretaria do Estado da Educação, desenvolveu um bom trabalho e tinha uma boa relação com as crianças, constantemente era incentivado por seu diretor na época para fazer o curso de Pedagogia. No final do ano de 2013, ele aproveitou a oportunidade e fez a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e conseguiu uma boa nota, por esse motivo conseguiu uma bolsa 100% em uma faculdade da iniciativa privada, cursou Pedagogia e identificou-se com a educação infantil durante os estágios. Em 2016 prestou o concurso da Semed para professor de educação infantil, foi aprovado e sua convocação ocorreu no ano de 2018. Nesse meio tempo, trabalhou como professor substituto em várias unidades escolares na educação infantil e também nos anos iniciais do ensino fundamenta.

4.3 Notas do diário de campo

O registro em diário de campo “é um recurso bastante utilizado em pesquisas qualitativas; e é importante [...] para não fazer observações aleatórias” (Mega Lüdke; Marli André, 1999). Optei por essa ferramenta metodológica para registrar minhas impressões e percepções das interações e narrativa das crianças, com apoio dos registros audiovisuais, que

propiciaram identificar as expressões faciais, gesticulações e outras formas de linguagem não verbais. Os fragmentos do diário de campo serão apresentados com uma fonte diferente do corpo do texto (*Dreaming outloud script pro*), semelhante à letra cursiva, dispostos em caixa de texto, para diferencia-los graficamente das demais citações e das narrativas das crianças.

Durante o período de observação participante, pude presenciar as crianças interagirem e falarem sobre diferentes assuntos no dia a dia na escola. À medida que fui me envolvendo com a turma, percebia as nuances da dualidade da aproximação do objeto de investigação e ao mesmo tempo da proximidade das crianças, enquanto sujeito consciente que percebe, pensa e age. Essa interação não se limitou a uma mera observação, ela implicou uma imersão nas vivências das crianças, permitindo que eu, como pesquisadora, não apenas testemunhasse, mas também compreendesse as sutilezas de suas experiências. Ao refletir suas histórias, percebi que cada criança habita um mundo particular, onde emoções e aprendizados se entrelaçavam, revelando a peculiaridade do universo infantil.

Dia 13/05/2024

Cheguei na unidade escolar infantil no momento em que as crianças estavam em roda para realização da atividade de chamada, sentei no chão e participei da rotina e atividades do período matutino.

Nesse dia, fui apresentada à turma, mencionando que eu faria parte do grupo por um tempo, em seguida o professor deu continuidade no seu planejamento. [...] as crianças estavam se acostumando com minha presença, me observavam com olhares atentos, curiosos e desconfiados. Sem nenhuma aproximação.

Fragmentos do diário de campo da pesquisadora, 2024.

A minha chegada na unidade ocorria ordinariamente no momento de rotina, quando as crianças estão em roda para a chamada. Esse é um momento significativo, pois demonstra a importância da rotina na vida escolar infantil e como ela pode influenciar a recepção de novidades. O fato de se sentar no chão e participar das atividades mostra uma tentativa de me conectar com as crianças. Encontrei “pistas metodológicas que valorizam as crianças e apontam formas diferentes de fazer ciência, envolvendo as crianças como protagonistas desse processo” (Delgado; Müller, 2005, p. 355). Essa postura de igualdade e proximidade, fundamental em ambientes educacionais com crianças pequenas. O fato do estranho ser apresentada à turma e mencionar que faria parte do grupo por um tempo é uma estratégia importante para estabelecer um vínculo inicial. Corsaro (2003) é citado por Delgado e Müller

(2005, p. 256) que apresenta essa estratégia como forma de “focalizar sua entrada no campo como membro participante”.

A falta de aproximação inicial pode indicar que as crianças precisavam de tempo para se sentirem confortáveis. Isso é um ótimo reflexo do desenvolvimento social infantil, onde a construção de relações de confiança é fundamental. Acerca disso, os estudos de Corsaro (2011) analisam como ocorre o processo de socialização das crianças, a construção de seus ambientes sociais e as características dessas práticas, investigando assim a formação das culturas infantis.

Observei, na dinâmica da turma, que o Professor Osmar desempenhava um papel importante no estabelecimento de um ambiente acolhedor e seguro, favorecendo a aproximação entre as crianças e a nova integrante.

Dia _13/05/2024

O professor Osmar gerenciava a turma com leveza, estimulando a participação de todos. As interações eram respeitosas e ele parecia conseguir conter a atenção das crianças, mesmo com a minha presença na turma.

Aos poucos, timidamente, algumas crianças iam se aproximando, encurtando o distanciamento, fato esse que me deixava apreensiva até esse momento. Agora, comecei a perceber olhares e sorrisos tímidos, que para mim pareciam uma abertura à amizade.

Fragmentos do diário de campo da pesquisadora, 2024

Essa dinâmica não só demonstra a importância da influência do professor na formação de laços sociais, mas também evidencia como essas interações, permeadas por respeito, contribuem para o fortalecimento das culturas infantis. A timidez inicial das crianças, que aos poucos se transforma em sorrisos e olhares amigáveis, exemplifica a construção de novas sociabilidades, enriquecendo o processo de socialização de todos os envolvidos.

Dia 14/05/2024

Era uma manhã ensolarada na escola, e o professor Osmar estava visivelmente ansioso e animado para mais um dia de atividades. Durante essa observação, foquei nas interações entre Osmar e Jack, uma criança [...] que se destaca por sua maneira peculiar de expressar emoções.

No planejamento do professor nesse dia havia uma atividade em que as crianças assistiram um filme infantil. Ao término dessa atividade o professor Osmar [...] propôs uma brincadeira com blocos de construção, sabendo que Jack gosta de brincar com blocos, porém prefere atividades com filmes e desenhos.

Ao fazer isso, Osmar demonstrou uma boa compreensão dos interesses individuais das crianças e tentou usar isso como base para a atividade, embora, possivelmente, também estivesse ciente dos desafios que mudanças na rotina podem representar.

Quando Osmar sugeriu a nova atividade, Jack franziu a testa e apresentou sinais de descontentamento, ele se encolheu na cadeira e desviou o olhar. Osmar imediatamente percebeu essa alteração no comportamento de Jack.

Osmar tentou engajar Jack, oferecendo a alternativa de brincarem juntos. No entanto, a resposta dele indicou frustração, cruzando os braços e fazendo negativa com a cabeça, culminando em um momento de explosão emocional, ele se levantou e correu para o pátio, gritando e chorando. Osmar lidou com a situação com calma, acompanhando Jack a uma certa distância respeitando seu espaço e assegurando que o menino soubesse que ele estava lá esperando e observando, até que o mesmo se acalmasse.

Fragmentos do diário de campo da pesquisadora, 2024.

A forma como Osmar respondeu à frustração de Jack ao ser convidado a participar de uma nova atividade, observando respeitosamente e garantindo que ele soubesse que o professor estava disponível para apoiar, é um exemplo de uma abordagem que pode ser interpretada como reforço da igualdade. Nesse sentido, a maneira como adultos e crianças interagem pode ser vista como um espaço de negociação de poder. A capacidade do professor para reconhecer e respeitar as emoções de Jack cria um espaço onde a individualidade é valorizada, contrastando com a ideia de que todos devem se ajustar a um molde semelhante de comportamento. Ilda Aparecida Pereira Del Prette e Almir Del Prette (2005, p. 121) discorrem que “a identificação das emoções, em si e nos outros, juntamente com a adequada leitura dos sinais sociais do ambiente são condições necessárias para a criança se decidir pelo controle ou pela expressão adequada de uma emoção”.

Dia 15/05/2024

Nessa turma tem duas crianças que são irmãs, em algumas atividades elas se comportam de maneira divertida nas suas interações com professor. Pude presenciar em um momento da atividade de chamada, elas brincam de trocar de identidade tentando confundir o professor, por um instante elas conseguem ludibria-lo, porém, ele logo percebe o engano entrando na brincadeira com bom humor, gerando risadas entre as crianças

Fragmentos do diário de campo da pesquisadora, 2024.

Essa nota destaca outra dinâmica interessante entre as crianças e o professor, revelando aspectos sociais, emocionais e pedagógicos importantes. A interação entre as crianças, especialmente em dinâmicas de irmandade e brincadeiras criativas, é fundamental para o processo de sociabilidade e a formação das culturas infantis. A relação fraternal facilita um ambiente descontraído, onde as crianças se sentem à vontade para se expressar e explorar identidades, como na brincadeira de troca de identidade entre Dora e Luna, que estimula a imaginação e o desenvolvimento social. A capacidade de confundir o professor reflete uma ousadia e confiança que são essenciais nesse estágio do desenvolvimento, enquanto a resposta positiva e humorada do educador não só valida essas experiências, mas também solidifica as conexões emocionais na sala de referência. Momentos de riso coletivo fortalecem os laços entre os pares e entre estes e o professor, contribuindo para uma cultura escolar positiva.

Dia 16/05/2024

Mônica se incomodou com a minha presença, "ela de novo?" Logo que entrei na sala, me sentei próxima dela, porém ficou a me observar. Presenciei em vários momentos sua aproximação e dependência pela atenção do professor Osmar, sempre que ele se afastava, ela o seguia

Fragmentos do diário de campo da pesquisadora, 2024.

A reação de Mônica com minha presença revela sua individualidade e a maneira como as crianças estabelecem suas interações e a maneira que desenvolvem suas afinidades. A presença de um adulto ou de um novo membro no grupo pode gerar sentimentos conflitantes nas crianças, como curiosidade, desconforto ou até resistência. Mônica, ao expressar descontentamento, pode estar tentando afirmar sua autonomia e a conduta que ela já compartilha com seus colegas, sugerindo que a inclusão de uma nova figura pode ameaçar esse equilíbrio. A cultura infantil é marcada por uma série de códigos e dinâmicas sociais que são constantemente negociados, e o desconforto de Mônica pode indicar que ela está estabelecendo fronteiras em um espaço onde já se sente confortável e segura.

Fernandes (2016) aborda sobre os aspectos éticos e da importância de construir relações de investigação com as crianças de forma crítica e respeitosa, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo. Isso implica que as interações devem ser dinâmicas e participativas, onde investigadores se envolvem ativamente com as crianças, valorizando suas opiniões e sentimentos. O texto alerta contra pressupostos e estereótipos que podem limitar a compreensão da diversidade de experiências infantis, pois cada criança traz suas próprias vivências e perspectivas. A consideração da alteridade é fundamental, pois reconhece e valoriza as diferenças.

Ainda nessa passagem, numa primeira leitura noto uma certa dependência emocional dessa criança em relação a seu professor. No entanto, ao fazer uma análise mais profunda diante do contexto em que essa cena ocorre, distingo que esse comportamento é comum, indica uma tentativa de imitar e compreender o papel que o adulto exerce nesse lugar, embora, possa ser uma forma dela entender como se comportar em diferentes contextos. Ao reproduzir comportamentos, ela internaliza normas sociais e aprende a transitar nas suas interações.

Esse comportamento abrangem os aspectos do papel de autoridade e conhecimento que essa figura representa para essa criança, influenciando suas posturas como, a forma de se comunicar, os gestos e ainda tom de voz, regras, limites e aberturas para relações a depender as situações. Portanto, essa atitude reflete na construção da sua identidade. Corsaro (2011) sugere que crianças criam seu próprio significado a partir das relações que estabelecem. Portanto, ao seguir o professor, Mônica não apenas imita, mas também está ativamente construindo sua compreensão do que significa ser um estudante e como deve se comportar nesse contexto.

Albert Bandura (2010), desenvolveu estudos sobre a aprendizagem social, dentre suas ideias destaca-se a que as crianças aprendem observando e imitando o comportamento dos adultos. Isso pode ser observado na interação da Mônica com a pesquisadora ao tocar o cabelo da pesquisadora, pode estar reencontrando ou reinterpretando essa relação, ao mesmo tempo que expressa curiosidade e afabilidade fundamentais no desenvolvimento da conexão social.

<i>Dia 16/05/2024</i>
<i>Dado o horário do almoço, Mônica me conduziu para a fila, pois devíamos ir para o refeitório.</i>

Fragmento do diário de campo da pesquisadora, 2024

Ao conduzir a pesquisadora para a fila, Mônica demonstra não só a internalização de regras sociais, mas também a transição de poder. Esse gesto pode ser visto como uma afirmação de sua autonomia. Embora a pesquisadora seja a figura de influência, a ação da criança ao guiar o adulto inverte temporariamente essa dinâmica, mostrando que a interação é bidirecional. Mesmo em um ambiente onde a hierarquia parece definida, as crianças, como Mônica conseguem afirmar seu espaço e importância, demonstrando que têm um papel ativo na construção das normas sociais.

A relação entre autoridade e a autonomia infantil é expressa na essência antitética da interação; Mônica reconhece e respeita a autoridade do professor, mas também desafia essa relação, mostrando sua capacidade de agência. As análises das observações revelam a complexidade das interações crianças-adultos dentro do contexto escolar, a figura do professor não é apenas uma fonte de conhecimento, mas também um agente na construção da identidade das crianças. A sociologia da infância permite que entendamos como as crianças, como Mônica, tornam-se participantes ativas de suas realidades sociais, influenciando e sendo influenciadas por suas interações.

As orientações de Butler (2005) se aproxima do entendimento de Rita de Cássia Marchi (2011) reside na necessidade de superar as percepções simplistas de identidade, seja em relação ao gênero, seja à infância. Ao reconhecer a construção relacional da subjetividade, ambos os autores nos convidam a repensar práticas educativas e sociais que respeitem a complexidade dos indivíduos e suas experiências, promovendo um ambiente onde a voz das crianças seja não apenas ouvida, mas valorizada como parte fundamental de sua formação enquanto sujeitos ativos na sociedade. Assim, tanto a resistência em legitimar a infância quanto as dificuldades em reconhecer o gênero mostram como grupos vulneráveis têm suas vozes silenciadas.

Dia 17/05/2024

Enquanto fazia anotações sobre a turma, observei uma situação em que Pequeno Polegar se levantou com dificuldades e se aproximou de Osmar para pedir ajuda para trocar a fralda. O professor respondeu prontamente, e sugeriu que uma assistente o acompanhasse ao banheiro.

Fragmento do diário de campo da pesquisadora, 2024

A cena descrita acima reforça a dicotomia entre o cuidar (relegado às assistentes) e o educar (direcionado ao professor), mas de uma forma que deixa ainda mais visível as desigualdades de gênero, pois, ainda que houvesse assistentes homens na educação infantil (e,

na maioria das instituições não há), o cuidado com a higiene provavelmente seria deixado a cargo de uma mulher.

A narrativa da Assistente de Educação Infantil Norma traz à tona esse olhar preconceituoso em relação ao homem, quando se trata do cuidado com a higiene das crianças na instituição de educação infantil:

Existe muito preconceito, mas o Osmar é um ótimo profissional, confio totalmente no trabalho dele, confiaria também se ele cuidasse também da higienização das crianças, porém aqui ele não exerce essa função, o banho a troca de fraldas e quando as crianças precisam ir ao banheiro, somos nós assistentes que realizamos essa tarefa. Ele fica responsável apenas com o pedagógico (Norma, auxiliar de educação infantil, 2024).

A distinção de papéis é resultado de construções sociais em torno de mulheres e homens. Josiane Peres Gonçalves e Jessica Barbosa Antunes (2015) afirmam que a Educação Infantil, sob uma perspectiva educativa, embora fundamentada numa perspectiva religiosa, foi teorizada por um educador (homem) alemão, Froebel. No entanto, esse mesmo educador defendia que as mulheres, ou "jardineiras", eram mais aptas a lidar com crianças, pois eram vistas como "naturalmente" dotadas das características necessárias para essa função. Isso revela uma visão de que o papel feminino na educação infantil está intimamente ligado à sua natureza e à ideia de maternidade, enfatizando o afeto e o cuidado como atributos essenciais para atuar nessa área. A separação das responsabilidades confronta o princípio da indissociabilidade do cuidar e educar na educação infantil.

O ato de cuidar, que inclui atividades como trocar fraldas, ensinar alimentar ou realizar a higiene pessoal, deve ser reconhecido como parte integral do processo educativo, especialmente na educação infantil. No contexto da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, essa divisão tácita de funções, na prática cotidiana das creches, acaba se efetivando.

Até o final do primeiro semestre de 2023, as turmas de 0 a 3 anos (Grupos 1 e 2) não possuíam professoras em ambos os turnos, ou seja, em um dos períodos as crianças ficavam apenas com auxiliares. E mesmo nos grupos em que há professoras nos dois turnos, há momentos em que as crianças ficam apenas com as auxiliares, pois na educação infantil não há professores que cubram totalmente os horários de planejamento das regentes, que correspondem a um terço da carga horária. Nos anos iniciais do ensino fundamental e na pré-escola (4 a 6 anos), por exemplo, as disciplinas de Ciências, Arte e Educação Física, ministradas por outros professores e não pelos pedagogos, correspondem exatamente à carga horária reservada ao planejamento dos regentes. Para as crianças de 0 a 3, não há professores

de Arte ou Ciências, e no que se refere à Educação Física (componente obrigatório da educação básica), o grupo 1 (0 a 2 anos) não possui professor, no grupo 2 (2 a 3 anos) o professor de Educação Física possui uma hora de carga horária, no grupo 3 (3 a 4 anos) duas horas.

Dessa forma, há momentos em que as crianças das Emeis são atendidas apenas pelas auxiliares de educação infantil, sem a presença de um professor ou professora com formação em nível superior. As funções das auxiliares de educação infantil, conforme Edital 6/2024-01, que trata do processo seletivo simplificado para contratação temporária de assistentes de educação infantil para as escolas de educação infantil e unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande, abrangem, Atividades voltadas para o cuidado e a educação, supervisionadas pelo coordenador pedagógico e/ou gestor da instituição, cuidado e manutenção de brinquedos e materiais didático-pedagógico, entre outras:

IV – Auxiliar e realizar procedimentos de atendimento às crianças da instituição relativos ao bem-estar, tais como: **banho, troca de roupas, fraldas, uso do banheiro, escovação, oferecimento de refeições e outras tarefas similares.**

V – Acompanhar os professores nos encaminhamentos das atividades e da rotina de trabalho da instituição escolar (Campo Grande, 2024, p. 3, grifo nosso).

No modelo vigente na rede municipal de Campo Grande, professoras(es) regentes não realizam cuidados com a higiene. Essa abordagem pode ter implicações significativas. Ao afastar o cuidado das funções educativas das(os) professoras(es), a escola pode não estar reconhecendo a totalidade das necessidades das crianças, que incluem não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional e o social. Esse formato da divisão rígida entre cuidar e educar reforça estereótipos de gênero. A ideia de que o cuidado é uma função exclusiva de mulheres, enquanto a educação formal é a responsabilidade de ambos os gêneros, pode impactar a formação de identidade dos professores masculinos e femininos. Envolver-se em atividades de cuidado não deve ser visto como uma diminuição do papel educacional, mas como uma expansão desse papel do professor como cuidador.

Percebe-se que as atribuições das auxiliares de educação infantil muitas vezes se confundem com as atribuições docentes. Para Irineu Silva de Abreu (2022, p. 82), com a ampliação da oferta de Educação Infantil, houve uma reconfiguração na forma como a docência é entendida e praticada nessa etapa de ensino. “É notório que o número de auxiliares vem crescendo de forma significativa e que muitas vezes as suas atribuições se misturam com a do regente da turma nas atividades de docência”.

O debate sobre a dicotomia entre cuidar e educar precisa ser reavaliado no contexto da prática educativa na infância. A interdição que impede os professores de exercerem o cuidado direto das crianças na educação infantil gera questões complexas, que vão além das regras administrativas.

Negar aos professores a possibilidade de participar ativamente do cuidado que inclui trocar fraldas, ajudar na alimentação e na higiene “muitas vezes essas atividades são marcadas por tensão” (Abreu, 2022, p. 83), significa desconsiderar a totalidade das experiências de aprendizagem das crianças, demonstrando que não se importam com seu bem-estar, criando lacunas nesse processo formativo. Ao serem ensinadas a cuidar de si mesmas, as crianças desenvolvem autonomia e autoestima, habilidades que são fundamentais para o seu crescimento pessoal e aprendizagem de forma plena.

Nesse sentido, Abreu (2022, p. 83) analisa, “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”. A formação docente deve incluir a abordagem do cuidado como uma competência pedagógica. Se os profissionais não são preparados para integrar o cuidado em sua prática educativa, isso pode resultar em uma visão fragmentada do que significa educar

De acordo com Alessandra Arce (1997), historicamente o cuidado e a educação são vistos como funções naturais das mulheres o que sugere a dispensabilidade de formação superior específica da área para atuar no ensino das crianças. Isso reforça estereótipos de gênero e impede que a Educação Infantil seja reconhecida como uma profissão que exige conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, suas culturas e suas formas de aprendizagem.

[...] 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).

O aumento do número de assistentes de educação infantil, cuja contratação não se assenta na exigência de formação em nível superior ou mesmo formação para o magistério em nível médio, reflete a crescente necessidade de suporte no campo educacional, mas sua atuação ainda é cercada de incertezas e falta de apoio legal. Portanto, é importante repensar as

políticas educativas e sociais relacionadas à educação infantil, focando na formação e no respeito às identidades e papéis de todos os profissionais que atuam com crianças pequenas.

Uma experiência interessante, em Campo Grande, é a do Centro de Educação Infantil (CEI) José Eduardo Martins, conhecida como CEI Zedu, mantido há 40 anos pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). Essa instituição, localizada no Parque dos Poderes, atende crianças de 4 meses a 5 anos das famílias dos servidores públicos do executivo, legislativo e judiciário do estado de Mato Grosso do Sul, lotados na capital. No CEI Zedu, as turmas não possuem assistentes, mas sim um número maior de professoras, que exercem de forma indissociada as funções de educar e cuidar.

A seguir, apresento a organização das narrativas produzidas nas rodas de conversas e atividades lúdicas, bem como seus resultados. As análises foram descritas na percepção da pesquisadora, tendo em vista o cenário onde os encontros com as crianças aconteceram e as unidades temáticas que emergiram das narrativas infantis.

4.4 Identidade e percepções – imagens da cultura e sociedade

A identidade é um conceito complexo e se refere à maneira como um indivíduo se vê e é visto. Ela é moldada por diversas influências, incluindo cultura, religião, gênero, raça, classe social e experiências pessoais. As noções, por sua vez, estão relacionadas às imagens e narrativas que construímos sobre nós mesmos e sobre os outros, refletindo e, muitas vezes, reforçando essas identidades.

As identidades não são fixas; elas estão em constante mudanças, influenciadas por contextos sociais, históricos e culturais. O ambiente em que uma pessoa vive desempenha um papel importante na formação de sua identidade. Por exemplo, a forma como as comunidades representam certos grupos pode impactar a maneira como os indivíduos se identificam e se valorizam. Quando as definições são inclusivas e diversificadas, elas ajudam a fortalecer a autoestima e a autovalorização. Em contrapartida, posturas estereotipadas ou negativas podem levar à marginalização e à alienação.

Além disso, a identidade também é uma questão política. Movimentos sociais que lutam por direitos civis, igualdade de gênero, justiça racial e reconhecimento da diversidade sexual são exemplos de como as identidades se tornam centrais em disputas pela representação. Quando as vozes desses grupos são amplificadas, as narrativas em torno dessas identidades mudam, permitindo que as expressões se tornem mais justas e precisas.

Portanto, fomentar um ambiente onde múltiplas identidades sejam representadas e respeitadas é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais coesa. A identidade e representação estão ligadas. Elas não apenas definem quem somos, mas também influenciam como nos relacionamos com o mundo e como o mundo nos vê. Ao refletir sobre essas dinâmicas, somos convidados a enriquecer nossas próprias narrativas e a valorizar a pluralidade do ser humano em toda a sua complexidade.

No Quadro 2 sintetizo as percepções das crianças sobre o professor homem, no que se refere à unidade temática “identidade e percepções:

Quadro 2 - Identidade e percepções

Unidade Temática/ Subcategorias Identidade e percepções	Participantes									
	Dora	George	Jack	Luna	Mônica	Pequeno Polegar	Peter Pan	Sid	Simon	Sininho
Bravo										
Dá ordens										
Briga										
Organizado										
Calmo										
Criativo										

Fonte: Dados de pesquisa.

Nas narrativas infantis, a questão da obediência e do comportamento em grupo foram é trazida à tona. O uso de palavras como "brigou" e “bravo” revela que elas se referem à autoridade do professor refletindo uma noção de hierarquia social que é comum em ambientes escolares. Essa percepção pode ser influenciada por suas próprias experiências de disciplina, quer em casa, quer na escola, e assim, se torna uma parte de sua narrativa de aprendizado e crescimento.

Sid: Mas ele brigou comigo.

Simon: O prô ficou bravo, nós não ouve ele.

Onça Pintada: O que acontece quando não ouve o Prô?

Simon: Coloca eu sentado.

A declaração de Simon sobre a reação do professor em colocá-lo sentado, destaca a dinâmica de poder e a socialização no ambiente escolar. Ele reconhece que o comportamento dele e dos colegas não estava respeitando as normas esperadas pelo professor, refletindo uma consciência social do que é apropriado ou não.

Em suas narrativas, elas vão autobiografando como aprendem, sem jamais dizer que aprendem, o que lhes ensinam suas silenciosas táticas na arte de se manter crianças; tecer amizades; conviver com o outro; por em uso sua reflexão nos jogos entre eles e nos jogos de poder que experienciam nas brincadeiras, na reinvenção dos espaços escolares, movimentos nos quais se reinventam ao reinventar o tempo que passam na escola. (Passeggi *et. al.*, 2014b, p. 98).

Essa percepção é fundamental para compreender como as crianças desenvolvem sua compreensão de regras sociais e como se adaptam a elas. Existem momentos em que as experiências precisam ser “[...] geridas por decisões tomadas pelas próprias crianças conforme situações que ocorrem ou são desencadeadas por elas” (Sandro Vinicius Sales dos Santos; Isabel de Oliveira e Silva, 2016, p. 139). Simon parece ter experiências prévias que atestam sua compreensão sobre o comportamento esperado em sala de referência. Sua observação sugere que ele pode ter vivenciado ou testemunhado momentos semelhantes em que a desobediência levou a uma reação de um adulto e por fim consequências de seus próprios atos.

Luna: Quando faz bagunça e joga as coisas ele não gosta (Fez expressão facial de aborrecida).

Onça Pintada: Então o prô fica muito bravo?

(Luna afirmou balançando a cabeça).

Peter Pan: Verdade, ele briga.

Os diálogos de Luna e Peter Pan reforçam a ideia de que o professor briga e pune quando as regras não são seguidas, ressaltando questões sobre controle e comportamento, refletindo normas sociais que muitas vezes são internalizadas desde a infância.

O ato de "brigar" frequentemente está associado a uma expectativa de comportamento masculino, onde a autoridade é exercida de forma mais rígida. Isso levanta questões sobre como meninos e meninas são tratados em situações de disciplina e se a reação do professor varia de acordo com o gênero das crianças. Além disso, a forma como a disciplina é administrada pode reproduzir estereótipos, reforçando que o homem é detentor de poder. As relações de autoridade do professor refletem o currículo oculto da escola, atuam no âmbito simbólico da linguagem. Isso faz com que as crianças atribuam significados e internalizem essas diferenças, influenciando a construção de suas identidades e sua maneira de agir em relação a homens e mulheres. Segundo Fávero (2010, p. 28) “não se nasce egoísta ou generoso, cooperativo ou competitivo, com personalidade forte ou fraca, com gênio bom ou ruim, femininamente delicada ou masculinamente agressivo”. Nas palavras de Jorge Larrosa (2002) aquilo que afeta, acontece e se transforma em experiências pessoais, traz consigo a capacidade de modificar os contextos que vivemos.

4.5 Interações e relacionamentos – dinâmicas das relações sociais

As interações humanas são fundamentais para a formação de relacionamentos, que permeiam todos os aspectos da vida. Desde laços familiares a amizades e conexões profissionais, nossas interações moldam nossas experiências e influenciam nosso bem-estar emocional e social. Cada troca, seja ela verbal, não verbal ou emocional carrega significados e contextos que refletem nossas identidades e valores.

No dia a dia, a qualidade das interações impacta diretamente e profundamente os relacionamentos. Comunicação aberta são essenciais para construir laços saudáveis e duradouros. Quando nos empenhamos em ouvir e entender o outro, criamos um ambiente propício para o crescimento bilateral e para a resolução de conflitos.

Além disso, os relacionamentos são dinâmicos que podem evoluir com o tempo, sendo moldados por experiências compartilhadas e desafios enfrentados juntos. Cada relacionamento traz consigo um aprendizado único, contribuindo para nossa formação pessoal e social. Assim, cultivar interações positivas é um investimento essencial na construção de uma teia social mais forte, onde a compreensão e respeito são fundamentais para o desenvolvimento humano.

No Quadro 3, trago uma síntese das análises que emergiram da unidade temática “interações e relacionamentos”:

Quadro 3 - Interações e relacionamentos

Unidade Temática/ Subcategorias: Interações e relacionamentos Na visão das crianças, o professor é:	Participantes									
	Dora	George	Jack	Luna	Mônica	Pequeno Polegar	Peter Pan	Sid	Simon	Sininho
Alguém de quem gostam										
Carinhoso										
Indiferente (“não viu” que estava triste)										
Divertido ou engraçado										
Comunicativo/interativo										

Fonte: Dados de pesquisa.

Essa unidade temática emergiu, sobretudo, do questionamento às crianças sobre o que gostavam no professor Osmar, em que citaram qualidades que se aproximavam do conceito de interação e se referiam ao tipo de relacionamento que estabeleciam com ele:

Onça Pintada: como é seu professor, o que você gosta nele?
 Mônica: Eu gosto muito do prô Osmar! Dou abraço
 Simon: Ele tem cabelo engraçado!
 Dora: Ele é divertido!
 Sininho: Eu danço, o prô Osmar também
 Luna: Eu gosto de dançar com ele!
 Dora: Fiquei triste e o prô Osmar não viu!

A interação de Mônica com Osmar reflete uma relação positiva e de confiança com o professor. O fato de ela expressar que gosta do professor e o abraça indica que existem vínculos emocionais que são essenciais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. A expressão de afeto por parte de uma menina pode estar alinhada com as expectativas sociais de gênero, onde meninas são socializadas para expressar emoções e afeição de maneira mais aberta. Isso oferece um espaço onde ela pode se sentir confortável para demonstrar seu prazer em receber gestos de carinho. Peter Pan traz também essa relação do professor com outra criança em um momento de complicado. Essa socialização tem implicações profundas: enquanto o espaço emocional aberto para a expressão de afeto é positivo, também levanta a questão de como esse comportamento está moldado e, por vezes, limitados pelas normas de gênero. Incentivar essas interações, mostrando que a expressividade emocional é uma parte saudável do desenvolvimento humano, deveria ser promovida em todas as crianças, não apenas nas meninas.

As crianças narram momento descontraídos, “Eu danço, o prô Osmar também” (Sininho), “Eu gosto de dançar com ele” (Luna), destacando a interação por meio da dança. Dançar é uma atividade social que propicia não apenas o desenvolvimento motor, mas também a socialização. A dança em conjunto com uma figura de autoridade, como o professor, pode criar um forte vínculo entre eles, o fato de Sininho expressar que o prô também dança pode ser um indicativo de que, nesse espaço, as atividades não estão atreladas a normas rígidas de gênero, e todos podem se expressar por movimentos corporais como a danças. E essa experiência é significativa para ela. Ainda de acordo com as DCNEI (2009), em seu artigo 9º destaca que:

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, vivências nas quais as crianças se apropriam dos conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e os adultos, possibilitando aprendizagem, desenvolvimento e socialização.

Durante essa etapa, a aprendizagem é vista como um processo ativo, onde os alunos se apropriam do conhecimento não apenas por meio da formalidade das aulas, mas através de

experiências significativas que envolvem a exploração e a interação. As brincadeiras, por sua vez, são ferramentas valiosas que estimulam a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis e cenários. Ao participar de atividades lúdicas, elas podem explorar conceitos de forma divertida e envolvente, solidificando o aprendizado de maneira natural.

Embora algumas crianças relatem a interações positivas, Dora narra uma experiência negativa ou frustrada das suas relações com o professor. Ao narrar :“Fiquei triste e o prô Osmar não viu!”, expõe a vulnerabilidade emocional que as crianças podem sentir em relação à atenção dos adultos. A respeito disso, Delory-Momberger (2024, p. 121) explica: “ a escola é um ambiente social que produz papéis, valores, autoimagens e trajetórias”. A falta de percepção do professor diante do seu mal-estar é um aspecto relevante, pois toca na relação de confiança que deve existir entre a criança e o adulto. Esse tipo de experiência pode influenciar a forma como as crianças se sentem em relação à segurança emocional e ao cuidado que devem receber, ressaltando a importância da atenção individual dentro na turma, refleti a necessidade de serem assistidas e ouvidas em seus sentimentos.

4.6 Papel educacional – influências e desafios na formação das crianças

O papel docente vai muito além da simples transmissão de conhecimento. Ele abrange a formação integral do indivíduo, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e éticas. A educação deve ser um espaço de reflexão e construção crítica, onde os alunos são incentivados a questionar, explorar e expressar suas opiniões.

Os professores têm a responsabilidade de criar um ambiente inclusivo e motivador, capaz de despertar a curiosidade e a criatividade o respeito a diversidade e o pensamento crítico dos estudantes. Além de serem detentores de conhecimento, os professores atuam como guias e mentores, ajudando os alunos a compreender a importância da colaboração, do respeito à diversidade e do pensamento crítico.

No Quadro 4, sintetizo em uma palavra-chave a percepção sobre o papel educacional do professor revelado nas narrativas infantis:

Quadro 4 - Papel educacional

Unidade Temática/ Subcategorias: Papel educacional	Participantes									
	Dora	George	Jack	Luna	Mônica	Pequeno Polegar	Peter Pan	Sid	Simon	Sininho
Cuidar										
Ensinar										
Incentivar										
Ajudar										

Fonte: Dados de pesquisa.

As crianças trazem em suas narrativas um destaque à disponibilidade do professor em exercer o cuidado e ensinar. A afirmação destaca o papel do professor como cuidador e facilitador da educação, reconhecendo a importância desse suporte. Ao "cuidar", o professor também assume um papel responsável pelo ambiente em que as crianças estão inseridas, refletindo a importância da instituição escolar no desenvolvimento da criança. Apesar das crianças terem uma imagem do professor como maternal, que representa uma dinâmica de gênero que associa o cuidado às mulheres. Os discursos não mencionam o cuidado físicos. Observa-se que o cuidado para as crianças diz respeito aos aspectos cognitivos ignorando questões dos desenvolvimentos físicos.

Onça Pintada: O que o professor Osmar faz na escola?

Mônica: O prô cuida da gente

Sininho: Professor, e cuida da gente na escola.

Onça Pintada: Cuida como?

Mônica: Prô ensina as coisas

Peter Pan: Fala os contos.

Sid: Faz coisas, ajuda a pintar e a ler!

Onça Pintada: O que você aprendeu a ler?

Sid: Nome

Observa-se nas narrativas das crianças que, para elas, o cuidar e o educar não estão dissociados. O educar é proporcionar à criança a oportunidade de desenvolver suas capacidades e habilidades. O cuidar e o educar são componentes interligados e fundamentais na prática pedagógica, desempenhando um papel importante no desenvolvimento integral das crianças. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz as seguintes orientações:

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 e 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. (Brasil, 1998, p. 23).

Quando Mônica e Sininho dizem que o professor “cuida” deles, e pergunto o que significa cuidar, as crianças descrevem atos que seriam associados ao “educar”. Mônica e Peter Pan, em suas narrativas, reconhecem o Osmar como professor que propicia atividades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo. Mônica argumenta que o “prô ensina as coisas” e em seguida Peter Pan responde que ele “fala os contos”. Embora as falas mencionem atividades de conhecimento, está implícito o ato de cuidado que envolve o desenvolvimento das capacidades humanas. “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (Brasil, 1998, p. 25).

Sid apresenta seletividade nas interações com seus pares, apesar de ser uma criança inquieta e com comportamentos divergentes, participa das atividades, ao relatar que aprendeu a ler seu nome, que tem ligação direta com sua identidade, assim como suas interações e percepção de si mesmo. Posto isto, Delory-Momberger (2024, p. 117) interpreta, “ as biografias educativas e as coletas de memórias escolares revelam o peso da escolaridade inicial na história de formação de seus autores”.

A escolaridade tem um impacto significativo na trajetória de que o vivenciou, ao contrário do que se pensa, a aprendizagem escolar não está restrita apenas aos conhecimentos disciplinares e formais, é uma combinação de saberes que inclui experiências adquiridas. Essas refletem em comportamentos, maneiras de se relacionar, emoções e sentimentos, além de influenciar formas de pensar e refletir (Delory-Momberger, 2024).

Considerando a perspectiva do cuidado centrado nas reações adversas, como quando uma criança se machuca ou se sente ameaçada, levando à associação do cuidado exclusivamente com a proteção e nas circunstâncias de emergências e resolução de problemas imediatos. Entretanto essa compreensão do conceito de cuidar é incompleta, pois se trata de um sentido mais integral da educação e do desenvolvimento.

Luna, Sid e Peter Pan confirmam o entendimento do que seja o cuidar na escola. Essas experiências influenciam suas formas de agir em situações semelhantes, moldando suas identidades. Na educação infantil o estímulo acontece gradativamente o cuidado está vinculado a ação pedagógica. Consta no documento da RCNEI, os objetivos que orientam as práticas pedagógicas para a educação infantil, entre eles: Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações. Desenvolver uma imagem positiva de si mesmo está

diretamente relacionado ao ato de cuidar e educar, promovendo a autonomia e autoestima das crianças. “Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar” (Brasil, 1998, p.23). Portanto o documento destaca a importância do autoconhecimento corporal. Ao fazê-lo, elas desenvolvem e valorizam hábitos saudáveis que promovem sua saúde e bem-estar, incentivando uma relação positiva consigo mesmas e com seu corpo.

Sid: A Luna, ela caiu, ele cuidou.

Onça pintada: Como aconteceu?

Sid: Lá fora.

Peter Pan: Uma vez que a gente estava brincando de roda e alguém se machucou. O prô Osmar fez carinho e falou que ia ficar

George: Eu não queria brincar de montar.

Onça Pintada: Aconteceu alguma coisa?

(George Balançou a cabeça negativamente)

George: O prô brincou.

George, ao dizer que “não queria brincar de montar” expressa seu desinteresse por determinada proposta de brincadeira feita pelo professor. De acordo com Zilma Moraes de Oliveira (et. al, 2011, p. 56), com dois e três anos as crianças experimentam a primeira fase de individualização. Durante esse estágio do desenvolvimento da autonomia, é frequente períodos alternância, ciclos em que elas estão mais insubordinadas, e “em momentos de fadiga, mal-estar ou medo”, recorrem ao conhecido em busca de apoio. Isso ocorre quando George demonstra que, apesar de não querer participar da brincadeira, gostou de interagir com o professor: “O prô brincou”.

Além disso, ao interagir com George, o professor oferece uma alternativa aos estereótipos tradicionais de gênero, mostrando que brincar e ter relacionamentos afetivos não se limitam ao que é considerado “masculino” ou “feminino”. A dinâmica entre George e o professor Osmar sugere a construção de relacionamento e o desenvolvimento social, pode revelar também uma subversão dessas expectativas. Ele se sente confortável para expressar suas preferências e tem a possibilidade de participar de uma interação com um adulto que ele considera mais divertida ou interessante. Essa atitude representa uma forma de autonomia infantil, que desafia estereótipos de gênero. O fato de o professor brincar com ele indica um suporte. Felipe (1999, p.169) entende que “os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns dos exemplos de como os indivíduos vão se constituindo”. Quando o professor promove um ambiente em que todos os jogos e brincadeiras são acessíveis a todas as crianças,

incentiva a quebra de padrões, enriquece o desenvolvimento de habilidades diversificadas e a socialização.

Pequeno Polegar menciona que o professor reconhece seus momentos de fraqueza, instigando sua força. Essa interação aponta para uma abordagem do professor que incentiva a autoconfiança nos meninos, o que pode reforçar a ideia de que meninos devem ser fortes. Isso pode perpetuar estereótipos de gênero associados à masculinidade.

Pequeno Polegar: Quando estou fraco, o prô Osmar fala: “Você é forte!” (Peter Pan)
Onça Pintada: Por que você se sente fraco?
Pequeno Polegar: Fico cansado

Vale ressaltar que Pequeno Polegar, como já mencionado anteriormente, é uma criança com necessidades específicas. Nessa perspectiva, o professor está reconhecendo as vulnerabilidades como parte das experiências humanas. Refletindo profundamente a narrativa, a mesma revela interações e significados que perpassam a relação entre a criança e a figura adulta, além de refletir aspectos da construção da identidade infantil. O fato de a criança ter mobilidade limitada adiciona uma camada de complexidade à sua experiência.

A narrativa “Quando estou fraco” expressa que Pequeno Polegar se refere às suas experiências cotidianas de viver com desafios físicos. Portanto, o reconhecimento e a afirmação do professor (“você é forte!”) é significativa, pois atuam como um reforço positivo em um contexto onde a criança pode se sentir mais vulnerável ou diferente dos colegas. Ao encorajar a percepção de força, ele resinifica a experiência dele dentro de uma narrativa que muitas vezes pode ser marcada por desafios e estigmas. “Quando estou fraco” contrasta com “você é forte!” e pode ser entendida como uma construção opositiva que reflete uma dicotomia entre fragilidade e força, que se relaciona diretamente às normas de gênero. O uso da fragilidade pode evocar um estereótipo associado muitas vezes a uma masculinidade tóxica que não permite vulnerabilidade, principalmente em contextos onde ainda persiste a expectativa de que os meninos “sejam fortes”. Este molde das interações e relações sociais no contexto escolar poderá levar os meninos a crer que “existe um homem viril, corajoso, esperto, conquistador, forte, imune a fragilidades, inseguranças e angústias” (Sócrates Nolasco, 1993, p. 42).

Ao reforçar a força do Pequeno Polegar, é preciso considerar que embora a intenção de Osmar seja positiva, sua abordagem pode não ser suficiente para desafiar as normas de gênero, pois ainda operam dentro de um quadro que valoriza a força física em detrimento de outras qualidades. “Um menino cresce alimentando-se de múltiplas ilusões de força e

senhorilidade para dar demonstrações de coragem diante da vida sem jamais poder expressar o temor de vivê-la pela grandiosidade que ela comporta se comparada à onipotência humana." (Nolasco, 1993, p. 29). O autor nos provoca uma reflexão profunda sobre como a construção da masculinidade está frequentemente ligada à ideia de força e controle. O menino, ao nutrir ilusões de onipotência, é levado a demonstrar coragem, mas essa bravura muitas vezes oculta o medo intrínseco que ele sente diante da complexidade da vida.

Em relação ao cuidar, os relatos das crianças não apontaram aspectos dos cuidados fisiológicos como alimentação, repouso e higiene. Segundo Cerisara (2004, p. 45), “a escolha dos momentos de sono, higiene e alimentação deve-se à preocupação quanto à marginalidade que estes momentos ainda ocupam em relação às atividades ditas pedagógicas no contexto educativo da creche”. Tomar banho, comer, escovar os dentes, cuidar do corpo. Cuidar vai além das necessidades fisiológicas, envolve desenvolvimento motor, social, saúde e bem-estar.

Para abordar esses pontos não mencionados, a Onça Pintada definiu um caminho pretendendo evocar sentidos não verbalizados, aqueles segredos guardados nas entrelinhas, produzidos num silêncio que cessa o entendimento.

Onça Pintada: O professor pode dar banho nas crianças? O que você acha disso?

Pequeno Polegar: Não, não pode!

Sininho: Ele não é mãe.

Onça pintada: Só as mães podem dar banho?

Sininho: É

Onça pintada: aqui na escola quem ajuda vocês no banho?

Peter Pan: a Cris

Pequeno Polegar: Norma e a Amanda.

Mônica: O prô ajuda lavar a mão.

As respostas negativas das crianças em relação à possibilidade (ou legitimidade) de um professor homem exercer o cuidado com a higiene na hora do banho indicam que as crianças entendem que somente a mulher pode ter acesso às partes mais íntimas dos seus corpos, sendo permitido ao homem apenas “ajudar a lavar as mãos”, como narra Mônica. A narrativa de Sininho, “Ele não é mãe”, é emblemática, pois evidencia uma internalização de estereótipos de gênero, onde a maternidade é vista como sinônimo de cuidado e proteção. Essa perspectiva é reforçada pela maneira como essas funções são distribuídas entre os adultos em seu cotidiano familiar – onde o pai é frequentemente visto como provedor, cabendo à mãe as funções de trocar fraldas, alimentar, levar ao banheiro etc. – e cotidiano da educação infantil, onde a figura masculina é dissociada das funções relacionadas aos cuidados

corporais, que são vistas exclusivamente como responsabilidade das mulheres (nesse caso as Assistentes Norma, Amanda e Cris).

Assim, a experiência da criança se desdobra entre o aprendizado e o cuidado, e a educação é vista como uma prática que ocorre em esferas distintas. Isso pode influenciar o desenvolvimento das crianças em termos de como elas entenderão suas interações futuras, suas relações e suas próprias identidades de gênero.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A discussão sobre a igualdade de gênero nas escolas é cada vez mais relevante, principalmente no contexto atual de combate às desigualdades entre homens e mulheres em diferentes esferas da sociedade. Com esse intuito, um dos objetivos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) até 2030 consiste em “acabar com todas as formas de discriminação contra as mulheres e meninas em toda parte” (ONU, 2023). Nessa perspectiva, a educação tem sido reconhecida como um espaço privilegiado para a promoção da equidade de gênero. As instituições de ensino são ambientes formativos que influenciam a construção de identidades e valores, podendo tanto reforçar quanto desafiar preconceitos. Louro (1997) defende que gênero e sexualidade são moldados por aprendizados e práticas sociais e culturais, em um processo que ocorre de maneira constante. Uma abordagem de gênero nas escolas envolve reavaliar conteúdos curriculares, metodologias de ensino e a própria cultura escolar (Louro, 1997).

Os conceitos de gênero e patriarcado estão profundamente interligados e devem ser considerados em conjunto para compreendermos a complexa teia de relações sociais que coloca a mulher em uma posição subalterna. O patriarcado, como um sistema de dominação histórica, estabelece normas e expectativas que muitas vezes marginalizam as experiências femininas e mantém hierarquias de poder entre os gêneros. Essa dinâmica não apenas afeta as oportunidades de mulheres e meninas em diversas esferas da vida, mas também influencia comportamentos e mentalidades que podem se manifestar em ambientes cotidianos, como nas escolas e locais de trabalho. Para entender a posição da mulher na sociedade contemporânea, é indispensável identificar os padrões de dominação que favorecem a masculinidade hegemônica. Os estudos de gêneros ajudam a desnaturalizar e contextualizar as desigualdades entre homens e mulheres, sendo compreendida de forma histórica e relacional, e não como: “oposições decorrentes de traços inerentes aos distintos seres” para que não se incorra no erro

de deixar de identificar “os diferentes poderes detidos e sofridos por homens e mulheres” (Heleieth Saffioti, 1992, p. 193). A Constituição (1988, p. 13), define que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. Desta forma, a categoria gênero fornece uma base para entender e agir sobre as desigualdades, e as formas de poder que perpetuam essas disparidades na sociedade.

4.7 Atividades pedagógicas: ludicidade e desenvolvimento infantil

Atividades lúdicas e recreativas desempenham um papel central no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando um espaço para aprendizado, socialização e autoexpressão. Esses momentos de brincadeira da diversão estimulam a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas, permitindo que as crianças explorem suas habilidades de forma divertida e interativa, fortalecem laços sociais, criam memórias significativas e promovem o bem-estar emocional.

No Quadro 5, apresento uma síntese das percepções das crianças sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor Osmar, com base em suas narrativas.

Quadro 5 - Atividades pedagógicas

Unidade Temática/ Subcategorias:	Participantes									
	Dora	Georgina	Jack	Luna	Mônica	Pequeno	Peter	Sid	Simon	Sininho
Atividades pedagógicas										
Contar histórias										
Cantar										
Pintar										
Dançar										
Cozinhar										
Passear										
Brincar										

Fonte: Dados de pesquisa

Antes de dar início à roda de conversa, expliquei às crianças que todas teriam a oportunidade de falar e que o respeito era essencial durante a conversa. Para introduzir o tema, contei a história “O Alvo”, de Ilan Brenman, objetivando despertar a curiosidade e o interesse em narrar suas histórias.

Pesquisadora: Eu quero que vocês me contem alguma experiência divertida ou engraçada que tiveram com o professor Osmar.

Pequeno Polegar: O dia da sopa paraguaia.

Pesquisadora: Me contem sobre esse dia, o que aconteceu?

Pequeno Polegar: O prô Osmar organizou a mesa assim, (ele fazia gestos com as mãos, mostrando como tudo ficava arrumado) E a gente usou toucas na cabeça e avental. e tinha ovo, leite... eee? Ah, queijo e cebola, e sal, e o milho! O prô deixou a gente misturar tudo. (Fazendo gestos com as mãos)

Simon: Ele fala calmo, dizendo: “Mistura, mistura! Vamos colocar força no braço.

Mônica: (Imitando o professor) “Mexer bem, mexe bem!” A gente estava tão animada! (Faz gesto de mexer)

Mônica: E aí, colocou tudo pra assar na cozinha, mas ele não deixou a gente ir lá. Ele disse que era perigoso!

Quando sugeri que as crianças contassem algum fato engraçado e divertido que vivenciaram com professor Osmar, de imediato o Pequeno Polegar relembrou o dia que fizeram a sopa paraguaia na turma e que todos participaram desse momento. A função de cozinhar, dentro da esfera doméstica, historicamente é vista como uma tarefa feminina. Assim, essa associação entre “experiência divertida ou engraçada” e “cozinhar” suscitou-me alguns questionamentos e reflexões: a atividade com a receita foi considerada divertida ou engraçada por si mesma, ou seja, pelo simples ato de manipular, cortar e misturar os ingredientes, ou por que era um homem (o professor) que estava cozinhando? Caso essa turma tivesse uma professora mulher, essa seria a atividade que se lembrariam primeiro ao pensar em algo divertido ou “engraçado”? Será que as crianças associaram as toucas e aventais a uma cena burlesca, como nas situações em que homens se vestem de mulheres para satirizar os costumes?

Ao propor uma atividade com receita, o Professor Osmar contribuiu, mesmo que sem essa intencionalidade, para criar um espaço de aprendizagem que confronta os estereótipos de gênero, em que meninos e meninas se divertem ao compartilharem a experiência de fazer uma receita. Na cena descrita no conjunto de narrativas acima, observa-se que o brincar é uma forma legítima de socialização e aprendizado, o meio pelo qual as crianças exploram o mundo ao seu redor, aprendem a interagir socialmente, experimentam papéis e constroem significados. Percebemos que tanto meninas quanto meninos se expressam e interagem igualmente durante a atividade. Conforme Kramer (2007, p. 15), as “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”, sendo a especificidade da infância o “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira”, que se transformam em experiência de cultura e aprendizagem.

Como observado por Louro (1997, p. 58) “[...] a escola é um dos lugares onde se delimita espaços, serve-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode, ou não fazer.

Dessa maneira, ao mesmo tempo, ela agrega, separa e institui normas, valores e crenças”. Assim, a presença do professor Osmar em um papel tradicionalmente feminino subverte estereótipos de gênero, modela uma nova masculinidade que se envolve em atividades relacionadas à alimentação, promovendo uma visão de que tanto meninos quanto meninas podem participar dessas atividades.

O ambiente escolar é um espaço de aprendizado coletivo, onde os papéis de adultos e crianças se tornam mais fluidos e relativos durante as atividades lúdicas. Porém, há um espaço em branco entre a ação (comportamentos lúdicos fluidos) e o discurso (fatos e falas das crianças). Isso sugere que durante as brincadeiras as crianças interpretam ambos os papéis e adotam posturas que desafiam padrões de gênero, sem estranhamento e discriminação do fato do professor Osmar realizar uma atividade considerada feminina, exatamente como ocorre na narrativa do Pequeno Polegar. Se em nenhum momento os meninos forem advertidos de forma impositiva que homens não podem executar atividades domésticas, isso será internalizado como habitual, assim como a organização do espaço para o preparo dos alimentos, uso de acessórios como a touca e o avental necessários para manipulação dos ingredientes.

Outro aspecto que pode ser destacado na cena narrada pelas crianças é em relação à personalidade do professor Osmar. Simon diz que o professor “fala calmo”, o que também nos faz pensar nos estereótipos de gênero, em que a figura masculina não rara é associada à agressividade e à competitividade. A calma de Osmar mostra seu planejamento prévio da atividade proposta. Vê-se o controle inegociável das ações, para que nenhum imprevisto ou momento de risco ocorra. Mônica narra que o professor “colocou tudo pra assar na cozinha, mas ele não deixou a gente ir lá. Ele disse que era perigoso!”.

Essa abordagem reconhece que os adultos (neste caso, o professor) têm o papel de proteger as crianças, mas também de educá-las sobre os limites e riscos do mundo. No entanto, a proibição da entrada das crianças na cozinha, embora muitas vezes justificada pela preocupação com a segurança e os riscos que podem apresentar, pode, por outro lado, ser vista como uma forma de controle das ações dos pequenos, gerando uma dinâmica de poder nas relações entre adultos e crianças. Nesse sentido, Daniela Finco (2002, p. 141) observa que as, “relações de poder entre o adulto e a criança, caracterizadas pela condição de subalternidade desta em relação àquele, constituem-se tema elementar para a compreensão das culturas infantis”. Essa dinâmica revela a hierarquia que muitas vezes silencia as vozes infantis, limitando sua agência e experiências.

Portanto, a subalternidade pode perpetuar concepções reducionistas e desconsiderar a complexidade e a riqueza da subjetividade infantil, tornando a infância uma fase passiva, em vez de reconhecê-la como um período ativo de construção social e cultural.

Sininho: Depois que a sopa paraguaia ficou pronta, o prô Osmar cortou um pedaço pra gente.

Pequeno Polegar: Estava muito gostosa! (Faz gesto de comer). Essa receita é a melhor!

Sininho: O cheiro tava bom. Eu não como.

Para quem não conhece esse prato típico de Campo Grande, a sopa paraguaia fica com a consistência de uma torta, firme, mas macia, sendo possível cortá-la com facas sem corte ou mesmo com uma colher. Ou seja, era perfeitamente possível que as crianças também participassem desse momento da receita, como protagonistas, ampliando suas experiências de aprendizagem. No entanto, cortar e distribuir a sopa paraguaia entre as crianças ficou a cargo de Osmar, reafirmando as contradições e complexidades que envolvem a docência na educação infantil: ao invés de escolher uma receita “simples”, que não envolvesse os perigos do fogo e do manuseio de facas, o professor conferiu protagonismo às crianças e mostrou acreditar que poderiam executar uma receita cheia de ingredientes e detalhes; mas, contraditoriamente, ao proibi-las de participar de todas as etapas e manusear determinados utensílios domésticos, uma visão de infância passiva e incompetente emerge.

Outros aspectos relevantes mencionados pelas crianças em referência às práticas educativas do professor podem ser observados nas narrativas de Pequeno Polegar, Mônica, Sininho e George, ao destacarem a importância das atividades lúdicas como música, contação de histórias, passeios e brincadeiras no pátio:

Onça Pintada: Vocês podem compartilhar outras atividades divertidas?

Pequeno Polegar: Prô Osmar conta novas histórias

Mônica: E músicas

Onça Pintada: Ele conta muitas histórias diferentes?

Pequeno Polegar: Com fantasia

Sininho: Leva pra passear

George: Ele brinca lá fora.

Contar histórias é uma prática essencial que permite o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da socialização. O fato de Pequeno Polegar mencionar “histórias novas” e “com fantasia” implica que há espaço para a novidade e a descoberta em sua jornada de aprendizagem. Isso pode sugerir que ele possui um histórico de interação com enredos que influenciam sua apreciação por histórias e música. Essa experiência de escuta e interação

pode ser uma parte importante de sua formação pessoal e cultural, contribuindo para a construção de sua narrativa individual.

Isso também indica como a educação é uma troca social e não apenas uma transmissão de conhecimento. As crianças parecem expressar que essas experiências são positivas e significativas. Charlot (2014) discorre: “A criança é frágil fisicamente, mas ela é potente socialmente. O poder social da criança funda-se na sua impotência fisiológica”. Muitas vezes, precisam encontrar soluções alternativas para se fazerem ouvir e compreender, o que as leva a desenvolver habilidades de negociação, empatia e comunicação eficaz. Esse processo não apenas fortalece sua identidade social, mas também contribui para a formação de um senso de agência, preparando-as para atuar de forma mais assertiva na sociedade à medida que crescem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da dissertação, busquei compreender como as crianças percebem a figura do professor homem em um ambiente predominantemente feminino. A presença de professores do sexo masculino na educação infantil é um tema que suscita diversas reflexões sobre as dinâmicas de gênero e o papel dos professores e educadores na formação das crianças. A figura do professor homem pode ser percebida de maneiras distintas pelas crianças, influenciada por estereótipos sociais, expectativas culturais e experiências pessoais. Nesse cenário, foi fundamental investigar com as crianças, como elas se relacionam com essa figura masculina e quais significados atribuem a ele, considerando que as crianças são sujeitos ativamente envolvidos nas complexidades da trama social e entendendo-as como agentes sociais capazes de narrar suas vivências diárias.

Na escola, diversas narrativas se cruzam, as experiências coletivas marcam a biografia de cada criança. É um espaço de aprendizado e amizade, mas também de conflito, pois a maneira como crianças são tratadas na escola pode reforçar ou desafiar estereótipos de gênero. A escola é onde as crianças aprendem não só conteúdos escolares, mas também normas sociais e culturais que influenciarão seu papel na sociedade.

Na Educação Infantil, as práticas e estratégias docentes muitas vezes utilizam o sexo como critério para organizar o cotidiano escolar, refletindo uma intenção pedagógica que influencia a distribuição de atividades, horários e ambientes de aprendizado. Desde as filas de meninos e meninas, até a forma de distribuição das crianças nas mesas e a divisão dos brinquedos, vê-se um reforço aos comportamentos estereotipados e, ainda, a criação de um ambiente de rivalidade e disputa entre meninos e meninas, ao invés de tempos e espaços integradores e colaborativos.

As concepções de gênero referem-se à forma como indivíduos e sociedades interpretam e representam as categorias de masculino e feminino. Essas noções incluem normas, comportamentos e papéis que cada gênero deve assumir, que são construídos ao longo do tempo. Elas permitem que as pessoas se identifiquem e se classifiquem, influenciando como veem a si mesmas e aos outros, além dos objetos e espaços ao seu redor.

A socialização de gênero envolve a articulação de diversos processos coletivos que têm como objetivo formar indivíduos que manifestam características específicas relacionadas ao gênero dentro de contextos sociais e culturais. Na articulação de tais processos de socialização, as crianças, na qualidade de sujeitos ativos, interagem com os adultos, com seus

pares, com a cultura e com a sociedade a partir de um quadro de referências, ambíguo, conflituoso e, por vezes, contraditório.

A pesquisa foi guiada com seguinte objetivo: compreender as percepções de crianças de 3 a 4 anos sobre a presença de professores homens na educação infantil. Ao explorar essas percepções, busquei analisar aspectos da formação da identidade de gênero nas interações escolares e refletir como a presença de professores homens pode influenciar o processo educativo e o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Os resultados obtidos indicaram que as crianças possuem percepções diversas sobre a presença do professor homem. As rodas de conversa e as atividades lúdicas possibilitaram identificar nas narrativas das crianças que elas associam ao professor algumas características positivas, destacando aspectos como segurança, diversão e afeto. E que se sentem à vontade na companhia do professor, especificamente nos momentos de brincadeiras e atividades lúdicas, sentem-se apoiadas em suas necessidades, apontando a influência que essa figura pode exercer no cotidiano infantil e sugerindo que a presença do professor traz dinâmicas diversificadas que favorecem o desenvolvimento.

Mas, as narrativas também lançaram luz a questões de autoridade e exercício de poder, sobretudo quando o professor fica insatisfeito com o comportamento das crianças. O exercício do poder nas dinâmicas escolares induz as percepções que a turma tem sobre a autoridade masculina. Isso pode influenciar a maneira como as crianças respondem a figuras de autoridade e às normas estabelecidas dentro do ambiente escolar. O uso de punições como forma de administrar comportamentos indesejados levanta questões éticas e pedagógicas, uma vez que o modo como a autoridade é exercida pode refletir aproximações mais rígidas ou mais compreensivas em relação à disciplina. A forma como as crianças interpretam essa ação pode variar, de modo que algumas podem vê-las como justas e necessárias, outras podem sentir-se intimidadas ou desmotivadas, o que impacta diretamente em seu desenvolvimento emocional e social e na formação de vínculos de respeito e confiança.

Assim, a interação entre a autoridade do professor e a resposta das crianças pode revelar muito sobre como a masculinidade é entendida e vivenciada em contextos educacionais, além de oferecer noções valiosas sobre a importância de abordagens educacionais que priorizem o diálogo, a empatia e a construção de ambientes seguros onde a disciplina não se traduza apenas em punição, mas em oportunidades de aprendizado e crescimento integral.

Ao interpretar as narrativas das crianças, identifiquei ausência quanto a limitações ou proibições de brinquedos e brincadeiras de meninos ou meninas. Independente do gênero, as

crianças são incentivadas a participar das brincadeiras diversas, oferecendo perspectiva inovadora de masculinidade, desafiando estereótipos de gênero. O ambiente pareceu subverter as normas de gênero tradicionais, permitindo que as crianças explorassem uma gama ampla de experiências lúdicas sem a pressão de se conformar a estereótipos específicos, aspectos significativos na construção da masculinidade e da feminilidade, quando incentivadas a participar de brincadeiras diversas, independentemente de seu gênero, e que se têm a oportunidade de renegociar os significados associados a esses papéis.

No entanto, as narrativas das crianças sobre a presença de um professor do sexo masculino na educação infantil revelaram que alguns preconceitos e estereótipos de gênero continuam influenciando suas percepções dos papéis masculinos e femininos, por exemplo, ao acharem engraçado um homem ensinar uma receita, usando touca e avental, ou quando narram que o professor não pode lhes dar banho, porque isso seria um papel de mãe. De fato, quanto aos cuidados fisiológicos, observei que o professor não exerce atividades que envolvem o contato físico com o corpo da criança, como o banho.

No ambiente da educação infantil, em que se espera dos profissionais ações que mostrem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, impedir (ou desmotivar) o professor homem de cuidar da higiene de bebês e crianças pequenas apenas reforça a ideia de que não há necessidade de se ter formação superior para atuar nesses espaços, bastaria ser mulher. O professor e a professora formados em Pedagogia deveriam ter a mesma confiabilidade no que se refere às funções que precisam exercer na Educação Infantil, sendo vistos a partir de sua profissionalidade e não do seu sexo ou identidade de gênero. Impedi-lo de dar banho, trocar fraldas ou levar as crianças ao banheiro equivale a impedir um pediatra homem de examinar o corpo das crianças que atende.

A pesquisa também destacou a importância de ouvir as vozes das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção do conhecimento sobre suas experiências e vivências na educação infantil. A subjetividade infantil, especialmente em contextos de pesquisa como o apresentado, abrange uma série de aspectos que vão além da comunicação verbal. As crianças, ao interagirem com o ambiente escolar e com figuras adultas, expressam suas percepções, sentimentos e experiências de maneiras que podem não ser facilmente traduzidas em palavras. Aqui estão alguns pontos que destacam essa subjetividade: as crianças frequentemente utilizam gestos, expressões faciais e posturas corporais para comunicar seu ponto de vista. Essas expressões não verbais são fundamentais para entender como as crianças se sentem em relação a novas interações e ambientes. Durante as brincadeiras e atividades lúdicas é o momento favorável para expressão da subjetividade infantil, as crianças não

apenas imitam comportamentos observados, mas também reinterpretam e criam narrativas que refletem suas experiências e compreensões do mundo. Por exemplo, na atividade de "culinária", foi abordado dinâmicas de poder, cuidado revelando suas percepções sobre a figura do professor.

As narrativas que as crianças compartilham, mesmo que não sejam sempre articuladas de forma clara, contêm elementos de suas vivências e sentimentos. A maneira como elas falam sobre suas interações com o professor, como a alegria ao dançar ou a tristeza quando sentem que não são notadas, reflete uma subjetividade rica que vai além do que é dito explicitamente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a utilização das narrativas infantis traz importantes contribuições para estudos da área. Da perspectiva de investigação com as crianças, a produção dos dados viabilizou uma interpretação das narrativas, ressaltando a importância de pesquisar com essa categoria.

No campo da educação infantil, a pesquisa reforça a necessidade de uma maior diversidade de gênero no corpo docente, desafiando estereótipos que historicamente relegaram a educação infantil ao domínio feminino. Ao trazer à tona as percepções das crianças sobre a presença masculina, o estudo contribui para a discussão sobre a importância de modelos diversos na formação da identidade infantil.

Além disso, a utilização do Método Biográfico e das narrativas infantis como ferramentas de pesquisa se mostrou eficaz para compreender a complexidade das experiências das crianças. Essa abordagem não apenas enriquece a pesquisa educacional, mas também oferece um modelo que pode ser replicado em estudos futuros, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que permeiam a infância.

Por suas contribuições e também levando em consideração suas limitações a pesquisa suscita algumas possibilidades de novas investigações: como a amostra foi restrita a uma única turma e instituição de educação infantil, com crianças de três e quatro anos, considera-se que outros estudos poderiam abranger uma maior diversidade de contextos educacionais e a perspectiva de diferentes grupos etários, que podem revelar outras realidades.

Ao avançar nessa direção, pode-se obter uma compreensão mais abrangente sobre as implicações da influência da presença masculina no ambiente escolar e na construção das identidades, e buscar práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de gêneros, beneficiando assim todos os agentes envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABIB, Gustavo; HOPPEN; Norberto; HAYASH JUNIOR, Paulo. Observação participante em estudos de administração da informação no **Brasil. Revista de Administração de Empresas**, v.53, n.6 p. 604-616, 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0034-34-759020130608> Acesso em 15 fev de 2024.

ABREU, Irene Silva de. **Educação e divisão sexual do trabalho: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos centros de educação infantil de Goiânia** 2022 236 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2022.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ALVES, Thiago.; SONOBE, Aline. Kazuko. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446–476, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4798>. Acesso em: 19 dez. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judite. A revisão de literatura em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos**. 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAHIA, Rodrigo Zola. **Sexismo às avessas? Professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de belo horizonte**. 2020. 100 f. A revisão de literatura em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis o retorno Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BAHLS, Diego Paiva. **Gênero e docência na educação infantil: a produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores**. 2021. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BARBOSA, Sara Rogéria Santos; FILHO, G. G. S. Política educacional pombalina: a reforma dos estudos menores e a mudança no método de ensinar. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e fronteiras da História da Educação**, 2013.

BARBOZA, Iristeu Gomes. **Docência masculina na educação infantil**: concepções de gestores e de gestoras escolares. 2020.119 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão Educacional) Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS, Liliana Cabral; ANDRADE, Liana de. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, n. spe, p. 97–126, ago. 2015.

BENJAMIN, Walter. (2008). Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Ed. Brasiliense.

BEZERRA, Vanessa Lidiane Domiciano. **Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil**. 2016 179 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 21 nov. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: CBIA, 1990.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 09.03.2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acesso em: 02 ago.2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 a

BRASIL. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB 022/98. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB 020/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Resolução CEB 5/2009. Brasília: MEC, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTTLE, Judith. (2005). **Giving an account of Oneself**. New York: Fordham University Press.

CAMPO GRANDE. Edital n. 6/2024-02. Processo Seletivo Simplificado. Programa de Contratação Temporária. **Diogrande**, Campo Grande, n. 7.411, p. 3-5, 5 mar. 2024.

Disponível em:

https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI5MTAwIn0%3D.pdf. Acesso em 11 ago. 2024.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2007- 2016**. Campo Grande: SEMED, 2007

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico: Escola Municipal de Educação Infantil EMEI Profa. Selma Aparecida Ferreira Leal Tomm**. Campo Grande: SEMED, 2023.

CARVALHO, Ana Marcia de Oliveira. **Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

CARVALHO, Herli De Sousa. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA**, 2016 180 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2016.

CASTRO, Maickelly Backes De; LUFT, Hedi Maria, Weyh Cênio Back. O movimento escolanovista e as contribuições dos pioneiros da educação. **Salão do Conhecimento**, v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12383> . Acesso em: 03 jul. 2024.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimentos Revista de Educação**, v. 3, p. 1-21, 2016.

CERISARA, Ana. Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro. 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: Primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p.3554.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais processos ideológicos na teoria da Educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo, 2014.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CLANDININ, D. Jean; F. Michael CONNELLY. **Pesquisa narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COÊLHO, Patrícia Júlia Souza; SOUZA, Elizeu Clementino de. Infâncias e educação infantil em contextos rurais da Bahia: concepções e práticas educativas. **Educação e Linguagem**. v. 19, n. 2, p. 19-40, jul/dez. 2016.

COÊLHO, Patrícia Júlia Souza; SOUZA, Elizeu Clementino de. Narrativas de crianças sobre a escola rural: experiências e aprendizagens. In: PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Pesquisa (auto) biográfica em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal RN, EDUFRN, 2018

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. Observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**. vol. 13. n. 2. 2009. p. 30-35.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O docente masculino de educação infantil na Amazônia**: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA. 2019 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE CONTI, Luciane; PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. In: MIGNOT, Sampaio C; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: Editora CRV, 149-160, 2014.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida; DEL PRETTE, Almir. Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: **Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes.2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica me educação**. Natal, RN: EDUFRN, 2024.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In: Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

DUARTE, Leonardo Felipe. **Gênero e educação: o que pensam os professores homens sobre a sua inserção e atuação em instituições de educação infantil**. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

FARIA, Adriana Horta de. **História de vida de professores no Mato Grosso do Sul (1987-2018): masculinidades, interdependência, poder e gestão**. 2022. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

FARIA, Adriana Horta de. **Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)**. 2018.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, v.26, 279–287, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100012>

FAVARO, Jessica Daniele. **Professores homens: suas trajetórias na educação infantil**. 2020 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: HERON DA SILVA, L. (Org.). **Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

FERNANDES, Florestan. “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis : Vozes, 1979. p. 153-256.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola. Gestão da educação infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3, Zaragoza, Espanha, 14 a 17 nov. 2012. **Anais...**, Zaragoza: ANPAE, 2012. p. 1-15.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida representações, práticas e poderes**. 2005 491f, Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Conhecimento em Sociologia da Infância. Minho, Portugal, 2005.

FERREIRA, Eduardo Alberto. **A voz do professor do gênero masculino na educação infantil e no ensino fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

FERREIRA, Maria de Belém Brandao Andrade. **Narrativas infantis: a escola na percepção de crianças de uma escola municipal de ensino fundamental de Laranjal do Jari/Amapá 2016** 106 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Cidade De São Paulo, 2016.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 169-184, Nov. 2013.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudo. Pesquisa. Em psicologia**. n.1, vol.7, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf> . Acesso em 12 de Julho.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karina Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

GATTI, Bernadete. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GONÇALVES, Josiane Peres; BENITEZ, Maria Cristina de Sousa. A (in)existência de estudantes do gênero masculino no curso de pedagogia: por que eles desistem?. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661264>. Acesso em: 3 out. 2024.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 233 f. Tese. (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, Josiane. Peres.; ANTUNES, Jessica. Barbosa. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p.134-153, 2015.

HENTGES, Karine Jacques. **Homens na educação infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?** 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

HERMIDA, J. F. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17–38, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70888>. Acesso em: 19 dez. 2024.

HERRERA, Marli Aparecida. **A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência**, 2016 158 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In **Teoria & Educação**. Pannonica, n.4, 1991

JOVCHELOVICH, Sandra.; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p.10 - 43, jan/jun. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf> Acesso em: 15 maio. 2018.

JUNIOR, Josue Durval Aguiar. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.

KRAMER Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP Jeanete; RANGEL Sandra Denise; NASCIMENTO Aricélia Ribeiro do. (Org). **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.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, 2006, p.797-818.

KRAMER. Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.

KUHLMANN JR. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA A.L.G.; PALHARES M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR. 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.

KUHLMANN JR., Moyses; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FILHO, L. M. F. (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autentica, 2004, p. 22-37.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEANDRO, Hugo Augusto Turaca. **A presença ainda incomum do homem nos ambientes da Educação Infantil**: motivações para ingresso e permanência de profissionais de Campo Grande - MS. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Corumbá, 2023.

LOPES, ELSA SANTANA DOS SANTOS. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?** 2015 160 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo. 2015

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. v. 19, n. 2 (56), mai/ago. 2008.

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

LOURO. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 1999. p. 7-34.

MALAGUZZI, Loris. **La educacion infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro. 2006.

MEDEIROS, Aline de Souza. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016 95 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2016.

MENEZES, Cintia de Paula Borges. **Estranhos no ninho?** Professores homens na educação infantil de Campinas—SP. 2023. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2023.

MIOTTI, Kátia Regina Nunes Ribeiro. **A Municipalização da Educação Infantil em Campo Grande/MS Pós LDB/96** 30/11/2007 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, 2007.

MIRANDA, Antonio Marcos de Sousa Barbosa. **Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de Belo Horizonte**: 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MONTEIRO, Ieda Licurgo Gurgel Fernandes. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola. 2015 138 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2015.

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

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte MG, 2010.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993

NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 13-33.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In **Teoria & Educação**. Pannonica, n.4, 1991.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. **Educação em Revista**, v. 1, n. 2, p. 58-65 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41134> . Acesso em: 26 jul. 2024.

OLIVEIRA, Adriana Cristina de. **Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol.26, 15-Dez-2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782021000100260&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em 14 Abr de 2024.

OLIVEIRA, Livia Machado. **Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na educação infantil**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

OLIVEIRA, Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues de. **Entre a classe hospitalar e a escola regular o que nos contam crianças com doenças crônicas** 2018 178 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2018.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41. Acesso em: 12 jul. 2024.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil.** 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 12 jul. 2024

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; Machado, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> . Acesso em: 04 jul. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** Natal RN, EDUFRN, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** Natal RN, EDUFRN, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O que contam as crianças sobre as escolas da infância: Aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. IN: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, 2012, Campinas. **Anais.** Campinas: UNICAMP, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Um estudo sobre professores homens na educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte MG.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia universidade católica de Minas Gerais, Belo horizonte. 2011.

PEREIRA, Lusía Ribeiro. O fazer feminino do magistério (tateando um objeto de pesquisa). Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 11, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11426> . Acesso em: 09 mar. 2024.

PERES, Tírsia. Regazzini. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação História da Educação.** 3ª ed. São Paulo: Prograd Unesp Santa Clara, 2005. p. 29-47.

PUPO, Kátia. **Questões de gênero na escola.** Brasília, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ética/20_pupo.pdf. Acesso em 09 nov. 2024.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

QVORTRU, Jean. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições.** 22, 199-211, 2011.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na educação infantil: relações (im) possíveis para professores homens.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

RAMOS, MARIA ALICE DE MOURA. **Classe hospitalar: processos e práticas educativas pela humanização**. 2016 142 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

RÊSES, Erlando Silva. Singularidade da Profissão de Professor e Proletarização do Trabalho Docente na Educação Básica. **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419–452, 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13008 . Acesso em: 23 jul. 2024.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2014 163 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2014.

ROMAO, Marcia de Oliveira. **Masculinidades em salas de aula da Educação Infantil da rede municipal de Educação de Niterói**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

ROSA Fabio José da Paz. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil** 2012 99 f. Mestrado em Educação, Cultura E Comunicação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro UERJ 2012.

ROSA, Camila Petrucci dos Santos.; FONTENELLE, Dayse; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. Polifonias teórico-metodológicas em pesquisa formação narrativa (auto) biográfica. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2022, p. 1–18. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/559> . Acesso em: 1 ago. 2024.

ROSA, Mariete Felix. **O direito da criança a ter direito: a educação infantil em Mato Grosso do Sul (1991-2002)**. 2005 250 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo, 2005.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, n.4, edição especial, mar. 2011. Disponível em: https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. Em Costa, A. G. O. & Bruschini, M. C. A. (Org.). **Uma questão de gênero**. Fundação Carlos Chagas (1992).

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani (1987). **O poder do macho**. Moderna (1987).

SANTOS, Larissa Andrade dos; LEÃO, Lísley. Monteiro. A teoria Histórico-Cultural e a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. **II CONEDU Congresso Nacional de Educação**, 2011.

SANTOS, Lilian Borges dos. **Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil.** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SANTOS, RONISE NUNES DOS. **A história da casa escola o infantil do bom senso em Dourados-MS (1973-1986).** 2015 150 f. Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Grande Dourados, MS, 2015.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Estrutura e Agência nas Interseções de Gênero e Infância: implicações para a Educação Infantil.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 380-399, 2018c.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola.** Educação, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 731-750, 2017b.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Socialização de gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças.** 2016. 313 p. Dissertação (Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016a.

SAPAROLLI, Eliana Leite Campos. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo., 1997 p.185.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In* PINTO Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **As crianças: Contextos e identidades.** Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 9-30, 1997. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79715>. Acesso em 21 set. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SAYAO, Debora Thóme. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação Física. **Revista Brasileira de Ciências, do Esporte**, Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (Unb) vol.23, n.2, 2002. p 55-67.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, Pequenas mulheres? Meninos e Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 67-87, 2003.

SAYÃO, Deborah. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005 272 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SAYÃO, Deborah. Thomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado,** 1996 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/%C3%AAAn ero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/%C3%AAAn%20ero-Joan%20Scott.pdf). Acesso em 10 jun 2018.

SEFFNER, Fernando. BARZOTTO, Carlos Eduardo. Tira gênero, bota gênero: cultura escolar, diversidade e desigualdade. **Interritórios**. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL V.10 N.19, 2024. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/262077/46749>. Acesso em 09 dez de 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Mari. Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JUNIOR, Joao Raimundo dos Santos. **A docência masculina na educação infantil em Manaus**: representações de pais, mães e professores. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Ângela Cristina Gomes da. **Reflexões sobre o professor do sexo masculino na Educação Infantil**. São Gonçalo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. **A presença de homens docentes na Educação Infantil**: Lugares (Des)Ocupados. 2015 107 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Carmen. Silvia. Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Claudionor. Renato da. **Docência Masculina da Educação Infantil**: Impressões de um iniciante. Gênero e Raça em Discussão. São Paulo: Paco, 2014

SILVA, Daniel Jose da. **Homens na Educação Infantil**: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia MG, 2023.

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. 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou pai, nem tio, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. 2014.180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. **Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar** 2016 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2016.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. **Revista Brasileira De Educação**, v 15, 97–117, 2000.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?** um estudo de casos múltiplos em representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará, 2011.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA Jean Carlos; SOUZA Fabiano dos Santos. Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil: do século XVI ao século XX. **Revista Educação Pública**. 2018 p. 1-7.

SOUZA, Eliana Batista. **Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Maria Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no brasil perspectivas em diálogo: **Revista De Educação E Sociedade**, 105-123, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6782>. Acesso em: 19 jul. 2024

STRAIOTTO, Débora Silva. **“E eu pensei: o que estou fazendo aqui?!” homens egressos do curso de pedagogia: estabelecimento e deslocamento na profissão**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017v

TANURI, Leonor Maria. **Contribuição para o estudo da escola normal brasileira**. 1969. (Dissertação Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1969. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/000731506> Acesso em: 09 mai 2024.

TEODORO, Luciano Goncalves. **O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto 2015

VASCONCELOS, Maria. Celi. Chaves. Um estudo sobre a gênese da profissão docente. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 2, n. 2, p. 56–72, 2010
<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10522> . Acesso em: 19 jul. 2024

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

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski.; GOMIDE, Angela Galizze. Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. XIII Congresso Nacional de Educação **Educere**, p. 3.835-3.848, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro Narrativas Infantis

No primeiro dia no *locus* da pesquisa, explicarei para as crianças sobre o motivo da minha presença e o motivo frequentar o grupo infantil durante um tempo explicar o período (dias/semanas) e por quanto tempo (min, horas).

A apresentação será conduzida de forma simples, em linguagem que as crianças compreendam: Olá, Bom dia! Meu nome é Raquel, meu trabalho nessa turma é conversar com vocês sobre coisas que acontece na escola, no grupo e sobre o professor Eu sou pesquisadora/ investigadora/ descobridora/ exploradora (essas palavras podem facilitar a entendimento das crianças sobre o que seja uma pesquisa) eu gosto de aprender com crianças pequenas. Alguém sabe o que é ser pesquisadora? Alguém sabe o que eu faço?

Os dias seguintes serão de observação na turma, serão 5 encontros para imergir no cotidiano das crianças e registrar as percepções observadas das interações das crianças com professor.

Serão realizadas atividades lúdicas, rodas de conversas temática, visando incentivar as crianças a compartilharem seus pensamentos e sentimentos. As rodas de conversas serão mediadas por uma onça pintada de pelúcia. Exemplo: " **Como é o seu professor? O que você gosta nele? O que você faz com seu professor na escola?**

As Atividades rodas de conversas propostas visam explorar aspectos relacionados a atuação do professor na turma, abrange percepções de gênero, as rodas de conversas e as atividades são apresentadas nos quadros a seguir.

Atividades Lúdicas.

Etapas	Atividades	objetivos
1. Apresentação da Figura do Professor	- Exibir uma série de fotos de educadores, incluindo homens e mulheres. Perguntar: "Quem vocês	Identificar percepções iniciais das crianças sobre a figura do professor homem e suas funções na educação.

	veem nas fotos? O que vocês acham que esses professores fazem?"	
2. Histórias e Experiências História infantil: O Alvo de Ilan Brenman	Pedir que as crianças compartilhem experiências divertidas ou engraçadas que tiveram com um professor- Utilizar fantoches ou bonecos para tornar a atividade interativa.	Fazer com que as crianças falem sobre suas experiências pessoais, enfatizando a presença do professor homem
3. Desenho do Professor	- Distribuir papel e materiais de desenho- Pedir que cada criança desenhe seu “professor dos sonhos” e compartilhe o desenho, explicando sua escolha.	Explorar as características que as crianças valorizam em um professor, com foco nos homens, e identificar estereótipos ou expectativas
4. Brincadeiras de Cuidar e Ensinar	- Propor uma brincadeira onde as crianças assumem o papel de professores, interagindo com bonecos ou fantoches. Elas podem "ensinar" algo simples, como contar uma história.	Observar como as crianças que imitam professores homens se comportam em suas interações e discutir o que faz um bom educador.
5. Encerramento	Criar um clima de reflexão ao final. Perguntar: "O que vocês aprenderam sobre o professor homem?" ou "Como vocês acham que é quando um professor homem ensina?"	Recolher percepções finais e garantir que as crianças se sintam ouvidas, permitindo que expressem como veem a presença masculina na educação infantil.

Para as rodas de conversas, serão disponibilizados recursos como papel, canetas e lápis de cera, de modo que a criança possa escrever ou fazer desenhos sobre o evento se desejar, pois, se a criança tiver dificuldade para falar, oferecer-lhe a opção de desenhar ou escrever sobre o fato a integrará como participante. Condução: Exemplo: *O que tornaria mais fácil para você me contar o que aconteceu? Você poderia (desenhar/ escrever) para mim? Desenhe algo sobre fatos que ocorreram na turma? Não que falar que tal desenhar para mim?*

Temáticas para as rodas de conversas

Tema	Rodas de Conversas	Objetivo
1.Sobre Gênero	"Como você se sente ao ter um professor homem? Você acha que ele ensina de forma diferente de uma professora?"	Explorar percepções das crianças sobre a diferença de gênero na educação.
2. Cuidar e Educar	"Você pode contar uma situação em que um professor homem cuidou de você ou da turma? Como foi essa experiência?"	Compreender como as crianças percebem o cuidado oferecido por professores homens.
3. Professores Homens	"Qual é a coisa que você mais gosta em seu professor homem? Tem alguma característica que você admira nele?"	Identificar as qualidades valorizadas nas figuras masculinas na educação.
4. Professoras Mulheres	"Como você acha que é a maneira de ensinar de uma professora mulher? O que você pensa que elas fazem bem?"	Comparar as percepções das crianças sobre professores homens e mulheres.
5. Experiências de Aprendizado	"Conte-me sobre uma atividade divertida que você fez com seu professor homem. O que você aprendeu com ele?"	Investigar as experiências de aprendizado positivas relacionadas a professores homens.

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professor

1. Título do Projeto de Pesquisa: RELAÇÕES EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DOS ATORES EDUCACIONAIS: TECENDO NARRATIVAS DE CRIANÇAS E DOCENTES EM FORMAÇÃO

Título do subprojeto: PROFESSORES HOMENS NA ESUCAÇÃO DE CRIANÇAS: NARRATIVAS INFANTIS

2. Delineamento do Estudo, Justificativa e Objetivos:

Prezado(a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo identificar e compreender os sentidos que os sujeitos dão às políticas educacionais, às ações formativas, à cultura escolar e às relações interpessoais que ocorrem nestes processos.

Nossa intenção com essa pesquisa é valorar as experiências e os sujeitos da experiência, entendendo-os como protagonistas e não apenas receptores destes processos.

Ao assinar o presente termo, você concorda em ser participante da pesquisa. Sua participação se dará por meio de entrevistas, em local e período de sua escolha e conforme sua conveniência, por um período de, no máximo, 45 minutos. Nessas entrevistas, perguntaremos sobre sua trajetória formativa, seja na educação básica, no ensino superior ou em outros processos de formação que você possa eventualmente ter participado, como projetos ou programas educativos, formações continuadas nas escolas, grupos de pesquisa, entre outros. Caso você já esteja atuando profissionalmente, também poderemos incluir na entrevista perguntas sobre suas práticas docentes e sobre o cotidiano da escola (planejamento, rotina, relação com outros/as docentes, etc.).

A entrevista será gravada e transcrita, e garantimos a confidencialidade, a manutenção do sigilo e anonimato do seu nome e/ou de dados que possam identificá-lo/a, a proteção de sua imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo ou em prejuízo de sua comunidade, grupo profissional, acadêmico ou familiar. Garantimos que, na análise dos dados, buscaremos preservá-lo/a em questões que envolvam a sua autoestima, prestígio e/ou situação econômico-financeira. Os dados serão utilizados exclusivamente para as análises relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta que considerar incômoda, bem como, a qualquer momento, retirar sua autorização para participar da pesquisa, independentemente de já ter assinado este Termo de Consentimento. Você terá acesso às transcrições das entrevistas, podendo solicitar a modificação, inclusão ou exclusão de trechos. Garantimos que as transcrições serão utilizadas como dados de pesquisa somente após a sua aprovação ao texto final da transcrição, e que você poderá retirar essa autorização a qualquer momento, sem prejuízos.

Os dados serão analisados com base em estudos e pesquisas de autores que relacionam as histórias de vida à formação de professores, sobretudo aqueles vinculados ao Método Biográfico e à Pesquisa Narrativa. A técnica para análise dos dados será a Análise de Discurso. Os resultados dessas análises serão socializados em publicações científicas, como dissertações, teses, relatórios, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos. A qualquer momento você poderá solicitar acesso a essas produções, em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, entrando em contato com a coordenadora do projeto, por meio do e-mail sandra.novais@ufms.br.

A participação na pesquisa não gerará nenhum tipo de avaliação ou certificação. Caso você tenha alguma despesa decorrente da sua participação na pesquisa, terá direito ao ressarcimento integral. Igualmente, se você tiver qualquer dano ou prejuízo decorrente da pesquisa, terá direito a indenização, proporcional ao eventual dano ou prejuízo.

Se, por força maior, este estudo for eventualmente interrompido, você será avisado/a, e poderá acompanhar o processo de descarte de todas as gravações e/ou transcrições. As consequências de uma eventual interrupção do estudo serão, tão-somente, a não conclusão dos objetivos de pesquisa, que se referem à busca em compreender os processos educativos na perspectiva dos sujeitos que os vivenciam em seu cotidiano.

Garantimos que você poderá, a seu critério, receber acompanhamento e assistência em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa. Esse acompanhamento pode se dar em forma de consultoria, caso as entrevistas gerem dúvidas, preocupações ou questionamentos relacionados à docência, ou por meio da participação no Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), que se reúne quinzenalmente, aos sábados, das 8h30 às 11h30, na sala 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O cronograma das reuniões pode ser solicitado por e-mail à coordenadora da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, e na presente pesquisa os riscos estão relacionados a possíveis desconfortos que você poderá sentir ao rememorar sua

trajetória formativa. Procuraremos atenuar esse desconforto explicitando os objetivos da pesquisa e delimitando as perguntas à sua formação acadêmica e profissional. Relembramos que se você não quiser responder a alguma pergunta, ou mesmo se retirar da pesquisa, isso será respeitado, sem necessidade de justificar sua recusa.

Em relação aos benefícios, sua participação na pesquisa irá contribuir para a produção de conhecimentos sobre os processos educativos a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam. Esse conhecimento pode ser benéfico para a formulação de políticas públicas educacionais, revisão dos currículos dos cursos de formação de professores e compreensão das relações entre as teorias educacionais e as práticas docentes.

Em qualquer etapa de desenvolvimento, você pode ter acesso ao protocolo da pesquisa, por meio do contato com a coordenadora, pelo e-mail sandra.novais@ufms.br, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Poderá, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O Comitê de Ética em Pesquisa é um coletivo independente, que revisa os projetos de pesquisa com seres humanos, para que os direitos e interesses dos participantes sejam defendidos em sua integridade e dignidade. O CEP da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul está localizado no prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, em Campo Grande, MS. E-mail: cepconeppropp@ufms.br. Telefone: 3345-7187. Atendimento ao público: 07h30-11h30 e 13h30 às 17h30.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo membro responsável da pesquisa. Uma via será sua e a outra ficará em posse do/a pesquisador/a.

Assinatura do/a Participante
Campo Grande, MS ____ / ____ / ____

Assinatura do/a Pesquisador/a

Apêndice C**CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado em duas vias e composto por 3 páginas. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo/a pesquisador/a _____. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios, garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Participante

Campo Grande, MS ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do/a participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Assinatura da Pesquisador/a

Campo Grande, MS ____ / ____ / ____

Apêndice D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - pais

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa denominada “PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: NARRATIVAS INFANTIS”, cujo objetivo investigar qual é a percepção da criança sobre a presença do docente do sexo masculino na educação infantil. Gostaríamos de ouvir o seu filho (a) durante a rotina escolar e as atividades lúdicas que realizarei com a turma no período que a criança está matriculada na Escola Municipal de Educação Infantil Indubrasil. Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar que seu filho seja observado em sua rotina escolar a partir de registros de vídeos, áudios, fotografias e observações das interações das crianças e da prática do professor.

A justificativa para este estudo parte da premissa de que é fundamental respeitar a singularidade das crianças, permitir que elas explorem o mundo e desenvolvam suas próprias ideias e valores. Ouvir e valorizar a visão das crianças, incluindo suas opiniões sobre questões sociais, educacionais e culturais, é o que se pretende nesta pesquisa.

A participação da criança, sob sua responsabilidade, no referido estudo será no sentido de contar a sua própria história e sua experiência através de relatos e narrativas pessoais. A pesquisa narrativa permitirá que a criança conte suas histórias em um contexto mais amplo e explore as múltiplas perspectivas e significados presentes em suas narrativas pessoais. Dessa forma, reflete sobre suas experiências, compartilha suas emoções e dá voz às suas vivências.

A pesquisa possibilitará que a voz da criança seja ouvida, fornecendo visão única da criança sobre a presença do professor homem na educação infantil, contribuindo assim para a escuta e a valorização das narrativas da criança sobre as escolas da infância, entendendo-as como atores ativos, que produzem cultura e podem ajudar a repensar as relações educativas instituídas nesses espaços, bem como políticas públicas voltadas para público de zero a seis anos de idade e a valorização profissional dos pedagogos.

Os procedimentos deste estudo serão adotados de forma a provocar o menor nível de desconforto possível, e a qualquer momento, caso o seu filho (a) sinta algum desconforto, constrangimento, vergonha, tédio, frustração, apatia e dificuldade de comunicação, a sua participação poderá ser suspensa e retomada apenas se for da sua vontade. Caso haja necessidade, a criança poderá receber assistência e acompanhamento em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa.

Ele (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, bastará informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados. A privacidade da criança será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado, ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo, imagens do seu (a) filho (a) e os dados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos.

Você poderá recusar a participação da criança no estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Por desejar sair da pesquisa, a criança não sofrerá qualquer prejuízo.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como após é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação.

O (a) Sr. (a) está sendo orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação. Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O(a) Sr.(a) e a criança participante da pesquisa poderá a qualquer momento solicitar acesso a essas produções, em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, entrando em contato com a pesquisadora do projeto, por meio do e-mail raquel.quintina.bard@ufms.br, para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o Comitê de Ética (conhecido também como CEP, iniciais de Comitê de Ética em Pesquisa) é um coletivo independente, que revisa os projetos e estudos que possuem pesquisa com seres humanos, foi

criado para que os direitos e interesses dos participantes de uma pesquisa sejam defendidos em sua integridade e dignidade, ao analisar o projeto de pesquisa e solicitar o desenvolvimento de todos os aspectos dentro de padrões éticos. Os dados para o contato são: Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS. e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo membro responsável da pesquisa. Uma via será sua e a outra ficará em posse do/a pesquisador/a.

Assinatura do/a Participante

Assinatura do/a Pesquisador/a

Campo Grande, MS ____ / ____ / ____.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficiente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou foram lidas para mim de maneira clara e detalhada, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado em duas vias e composto por 3 páginas. Autorizo a participação do menor pelo qual sou responsável, _____ na pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo (a) pesquisador (a) _____. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação da criança sob minha responsabilidade. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios, garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do/a Participante

Campo Grande, MS ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do/a participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Assinatura da Pesquisador/a

Campo Grande, MS ____ / ____ / ____

Apêndice E

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, Raquel, convido você a participar do estudo “**Professores homens na educação de crianças: narrativas infantis**”. Quero que você saiba que seu pai/mãe ou responsável legal já permitiu a sua participação, mas também quero saber se você aceita participar, e para isso vou te dar algumas informações sobre a pesquisa.

Nessa pesquisa, quero saber o que você mais gosta e o que menos gosta na escola, e o que você pensa sobre seu professor e as atividades, brincadeiras e jogos que ele traz para sua turma. Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. As outras crianças participantes desta pesquisa têm de 4 anos de idade a 6 anos de idade, e a pesquisa será feita na sua escola e na sua sala de referência. Eu vou ficar alguns dias junto com sua turma e seu professor, vou ficar observando o que vocês fazem, e também fazer algumas perguntas para você ou seus coleguinhas.

Para fazer a pesquisa, vou precisar gravar nossas conversas e tirar algumas fotografias das suas atividades e brincadeiras. Também vou precisar anotar tudo no meu caderno, que eu chamo de “diário de bordo”. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas e em um trabalho que na universidade a gente chama de “dissertação”. Mas, garanto para você que seu nome não será usado quando eu escrever sobre a pesquisa, e nem seu rosto, dos seus colegas ou do seu professor será mostrado.

Ah! Garanto também devolver o dinheiro se você ou sua família tiver qualquer despesa ou prejuízo por você estar participando da pesquisa.

Toda pesquisa tem alguns riscos, então preciso te falar um pouco sobre eles para você poder se decidir. Os riscos são: você se sentir um pouco envergonhado/a por eu estar observando você fazer suas atividades, ou eu posso te fazer alguma pergunta que você não goste ou que te traga alguma lembrança que te incomoda. Você também pode se sentir cansado e preferir brincar ao invés de conversar comigo. Caso isso aconteça, você pode dizer, a qualquer momento, que não quer mais participar ou que não vai responder aquela pergunta. Combinado?

Posso te garantir que será muito importante ouvir a sua opinião sobre o professor, a escola, a sala de referência e as atividades que são feitas nesses lugares. Se nós, adultos, entendermos como você se sente, do que você mais gosta ou do que você não gosta, será bem mais fácil organizar esses espaços e propor atividades que te façam mais feliz!

Para que fique tudo certinho, vamos assinar esse Termo em todas as folhas. Uma cópia ficará comigo e uma com você.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você pode pedir para seu/sua responsável consultar:

Coordenadora da Pesquisa	Comitê de Ética em Pesquisa
Sandra Novais Sousa Avenida Costa e Silva, s/nº, Cidade Universitária – Faculdade de Educação – sala 4 E-mail – sandra.novais@ufms.br Telefone: 3345-9396	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Avenida Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária. Prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar. Campo Grande, MS. E-mail: cepconep.propp@ufms.br. Telefone: 3345-7187. Atendimento ao público: 07h30-11h30 e 13h30 às 17h30.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

Campo Grande, MS, ____ de _____ de 2024

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Narrativas Infantis sobre a presença do professor homem na educação de crianças pequenas”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, que foi lido para mim, e quero participar da pesquisa.

Campo Grande, ____ de _____ de 2024.

Apêndice F

Declaração de Anuência

Eu, Raquel Quintina Pereira Bard, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa Dra Sandra Novais Sousa, docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, solicitamos a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **“Professores homens na educação de crianças: narrativas infantis”**.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que se utilizará como referencial teórico-metodológico os pressupostos do método biográfico e estudos da Sociologia da Infância. A pesquisa tem por objetivo investigar a percepção da criança, por meio de suas narrativas, sobre a presença do professor do sexo masculino na educação infantil. Serão realizados todos os procedimentos para a manutenção do sigilo no que se refere a identificação da escola e dos participantes.

A pesquisa se dará por meio de observação participante na Escola Municipal de Educação Infantil Indubrasil, localizada no Município de Campo Grande – MS, em turma de educação infantil com total de 25 crianças de faixa etária entre 4 e 6 anos de idade, sob regência de professor homem. A pesquisadora observará a turma selecionada durante um período específico de aproximadamente quatro semanas, fará registro das observações em diário de bordo, seguindo roteiro pré-estabelecido, visando obter narrativas infantis fomentadas a partir de planejamentos de atividade lúdicas.

A participação na pesquisa não ocasionará nenhum dano físico e/ou psicológico aos participantes. Os dados serão coletados no horário de funcionamento das atividades, sem trazer prejuízo ao desempenho das atividades, em concordância com a direção da escola, coordenação pedagógica e do professor regente.

O projeto de pesquisa será submetido para análise ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de ensino referida acima, conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Somente após a aprovação deste, será iniciada a coleta de dados pelo estudante/pesquisador.

Os resultados obtidos com este estudo serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgados em publicações e eventos científicos, sendo preservada a identidade da escola e dos participantes. Após concluir o trabalho, a

pesquisadora realizará a devolução dos resultados para a escola e para a Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, solicitamos a autorização do Senhor Secretário Municipal de Educação, Lucas Henrique Bitencourt, para a realização da referida pesquisa. Caso necessite de alguma informação adicional referente à pesquisa, coloco-me à disposição, Raquel Quintina Pereira Bard, para sanar quaisquer dúvidas pelo telefone (65) 99603-2073 ou via e-mail: raquel.quintina.bard@ufms.br. Agradeço a atenção e me coloco ao inteiro dispor para melhor esclarecimento.

Campo Grande – MS, _____ de 2023.

Pesquisadora

Professora Orientadora

Responsável

Órgão responsável

ANEXOS**Anexo A****Parecer Consubstanciado do CEP**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DOS ATORES EDUCACIONAIS:
TECENDO NARRATIVAS DE CRIANÇAS E DOCENTES EM FORMAÇÃO

Pesquisador: SANDRA NOVAIS SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75547423.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

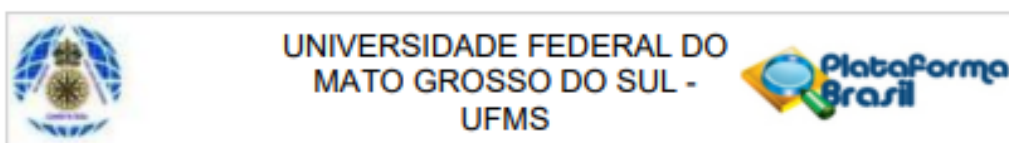
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.707.441

Apresentação do Projeto:

*A pesquisa será realizada a partir dos seguintes eixos temáticos, desenvolvidos por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e/ou Teses orientadas pela coordenadora do projeto: a) formação inicial e desenvolvimento profissional de professores; b) processos educacionais em espaços escolares ou não escolares; c) políticas educacionais, ações e programas institucionais voltados à Educação; d) memória e história da educação e de instituições educativas. Como procedimentos metodológicos, serão realizados: pesquisa bibliográfica, a partir de autores e obras que discutem as temáticas de cada eixo, na perspectiva na Pesquisa Narrativa; pesquisa documental, tendo como fontes a legislação educacional, resoluções, deliberações e outras normativas que norteiam os processos educativos; revisões sistemáticas de literatura; aplicação de questionários on line, via Google Formulários; produção de narrativas (orais, escritas ou imagéticas, entre outras possibilidades) dos sujeitos participantes e estudantes de graduação, professores iniciantes ou experientes (da educação básica ou do ensino superior) e crianças que participam de atividades educacionais em espaços escolares ou não escolares, considerando-se a especificidade dos sujeitos e do lócus de pesquisa de cada eixo, os quais incluem: escolas, brinquedoteca da UFMS e/ou outros espaços não escolares em que ocorram relações educativas; (TEXTO DA PESQUISADORA). Do resumo extrai: O Projeto de pesquisa será desenvolvido pelos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas

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

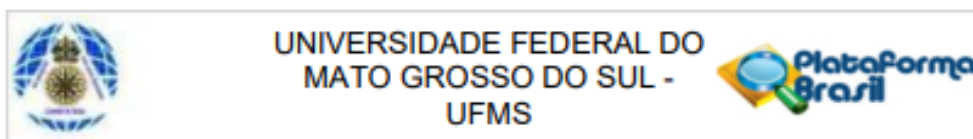


Continuação do Parecer: 6.707.441

(GEPENAF), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo geral consiste em investigar as relações educativas na perspectiva dos sujeitos que as vivenciam, buscando identificar e compreender os sentidos que os sujeitos dão às políticas educacionais, às ações formativas, à cultura escolar e às relações interpessoais que ocorrem nestes processos. A pesquisa será realizada a partir dos seguintes eixos temáticos, desenvolvidos por meio de Trabalhos de Conclusão de

Curso, Dissertações e/ou Teses orientadas pela coordenadora do projeto: a) formação inicial e desenvolvimento profissional de professores; b) processos educacionais em espaços escolares ou não escolares; c) políticas educacionais, ações e programas institucionais voltados à Educação; d) memória e história da educação e de instituições educativas. O referencial teórico-metodológico - ou a chave de visão de mundo e sociedade - que pautará as análises se assenta nos pressupostos do Método Biográfico. Como procedimentos metodológicos, serão realizados: pesquisa bibliográfica, a partir de autores e obras que discutem as temáticas de cada eixo, na perspectiva da Pesquisa Narrativa; pesquisa documental, tendo como fontes a legislação educacional, resoluções, deliberações e outras normativas que norteiam os processos educativos; revisões sistemáticas de literatura; aplicação de questionários on line, via Google Formulários; produção de narrativas (orais, escritas ou imagéticas, entre outras possibilidades) dos sujeitos participantes - estudantes de graduação, professores iniciantes ou experientes (da educação básica ou do ensino superior) e crianças que participam de atividades educacionais em espaços escolares ou não escolares, considerando-se a especificidade dos sujeitos e do locus de pesquisa de cada eixo, os quais incluem: escolas, brinquedoteca da UFMS e/ou outros espaços não escolares em que ocorram relações educativas. No caso específico da pesquisa com crianças, serão planejadas intervenções lúdicas que incentivem as crianças a narrarem como percebem os espaços e as ações educativas que experienciam. Serão realizadas reuniões quinzenais, em cada grupo de pesquisa, para estudo e fundamentação teórica, produção de roteiros de observação ou de entrevista e análise colaborativa dos dados, bem como reuniões bimestrais envolvendo os dois grupos de pesquisa. A técnica de análise dos dados será a Análise de Discurso. Busca-se, como resultados, produzir conhecimentos sobre os processos educativos a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam, confrontando-os com o que dizem os documentos oficiais (referenciais curriculares, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, projetos políticos

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: 6.707.441

pedagógicos das escolas, editais e outros documentos que embasam políticas educacionais etc.). Intenta-se, assim, valorar as experiências e os sujeitos da experiência, entendendo-os como protagonistas e não apenas receptores destes processos. (TEXTO DA PESQUISADORA)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as relações educativas na perspectiva dos sujeitos que as vivenciam, buscando identificar e compreender os sentidos que os sujeitos dão às políticas educacionais, às ações formativas, à cultura escolar e às relações interpessoais que ocorrem nestes processos.

Objetivo Secundário:

1) Analisar, por meio de revisão sistemática de literatura, a produção acadêmico-científica sobre processos educativos em espaços formativos, escolares e não escolares; 2) Compreender as políticas públicas de educação e formação na perspectiva dos sujeitos (formadores e estudantes) neles inseridos; 3) Investigar as práticas educativas, sob a ótica das crianças. (TEXTO DA PESQUISADORA)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

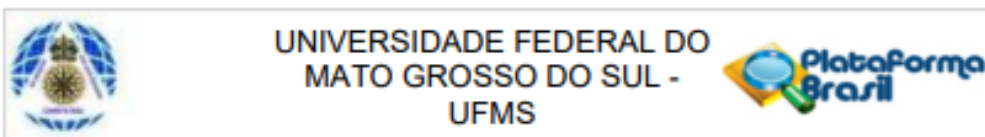
Riscos

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, mesmo que mínimos. Os riscos da presente pesquisa são mínimos e estão relacionados ao subjetivo de cada participante, em relação ao que podem sentir durante a entrevista, ao narrarem suas trajetórias. Procuraremos atenuar esse desconforto explicitando os objetivos da pesquisa e delimitando as perguntas apenas à formação acadêmica e profissional, sem adentrar em aspectos pessoais dos participantes. Os participantes poderão se abster de responder a qualquer questionamento que considerem irrelevante ou invasivo, o que será respeitado. Todas as transcrições serão disponibilizadas aos participantes, que poderão, livremente, solicitar a exclusão ou modificação de trechos ou mesmo de toda a entrevista (TEXTO DA PESQUISADORA).

Benefícios

Busca-se, produzir conhecimentos sobre os processos educativos a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam, confrontando-os com o que dizem os documentos oficiais (referenciais curriculares, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, projetos políticos pedagógicos das escolas, editais e outros documentos que embasam políticas educacionais etc.). Intenta-se, assim, valorar as experiências e os sujeitos da experiência, entendendo-os

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:** capconepp.ropp@ufms.br



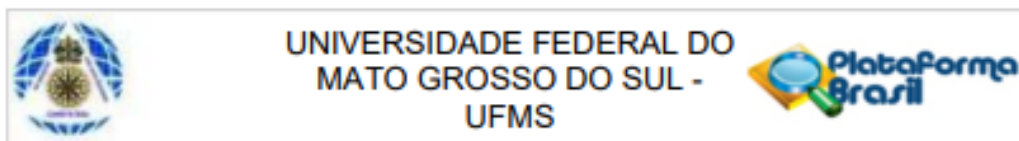
Continuação do Parecer: 6.707.441

como protagonistas e não apenas receptores destes processos. Ao autorizar a sua participação, você estará contribuindo para ampliar o conhecimento a respeito da formação e iniciação docente, processos educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação", tendo como Pesquisador(a) Responsável Sandra Novais Sousa, a ser desenvolvido pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN), da Universidade Federal da Grande Dourados, por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e/ou Teses orientadas pela coordenadora do projeto (TEXTO DA PESQUISADORA), entre 01/02/2024 e 01/02/2029. Haverá aplicação de questionários on line, via Google Formulários - O link do questionário será divulgado em plataformas digitais (Facebook, Instagram, Twitter e Telegram). O questionário será estruturado da seguinte maneira: Iniciará com uma breve explicação da pesquisa e dos objetivos. Na sequência, será explicado a respeito do sigilo das informações e a sua utilização, para que assim, inicie-se o questionário com 13 (treze) perguntas objetivas e dissertativas, em que 6 (seis) serão discursivas. Após o preenchimento, uma cópia do questionário será enviada ao e-mail fornecido pelo participante no questionário, para que disponha de uma cópia do consentimento para participação da pesquisa (TEXTO DA PESQUISADORA); com a produção de narrativas (orais, escritas ou imagéticas, entre outras possibilidades) dos sujeitos participantes, estudantes de licenciatura, professores iniciantes ou experientes, crianças e/ou seus responsáveis, técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS - considerando-se a especificidade dos sujeitos e do locus de pesquisa de cada eixo, os quais incluem: brinquedoteca da UFMS, escolas, hospitais que oferecem atendimento pedagógico (classe hospitalar) e outros espaços não escolares em que ocorram relações educativas. No caso específico da

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



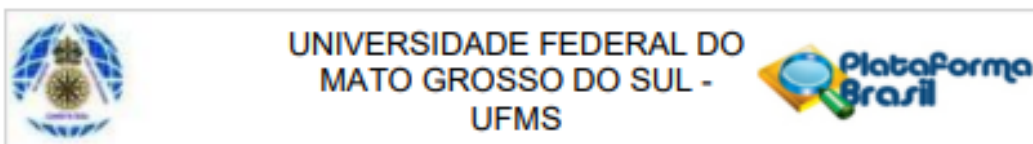
Continuação do Parecer: 6.707.441

pesquisa com

crianças, também serão planejadas intervenções lúdicas que incentivem as crianças a narrarem como percebem os espaços e as ações educativas que experienciam (TEXTO DA PESQUISADORA), sendo que os participantes da pesquisa serão selecionados de acordo com a especificidade de cada um dos eixos: para estudantes de licenciatura, professores, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e/ou outros profissionais da área, será enviado questionário on line (um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será incluído na descrição do formulário) com perguntas que versem sobre os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, bem como sobre seu interesse em ser entrevistado. Após selecionados, no momento das entrevistas presenciais, os participantes assinarão novo TCLE. Nas intervenções em que se buscará a perspectiva das crianças sobre os processos educativos, serão utilizados Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para assinatura de crianças que leem e escrevem com autonomia, juntamente com TCLE assinado pelos responsáveis, Declaração de Anuência da instituição (Brinquedoteca UFMS, Secretaria Municipal de Educação ou Escola Municipal de Educação Infantil) (TEXTO DA PESQUISADORA).

Estabelece critérios de inclusão para cada eixo: Eixo 1) Formação inicial de professores - a) ser estudante regularmente matriculado em um curso de graduação - licenciatura; b) ser egresso de um curso de graduação e licenciatura e estar atuando na docência ou em cargos de gestão; c) ser professor atuante em um curso de licenciatura. Eixo 2) Processos educacionais em espaços escolares ou não escolares: a) participar, como público-alvo (crianças), estagiário (bolsista ou voluntário) ou professor em escolas, Brinquedoteca UFMS ou outro espaço não escolar. Eixo 3) Políticas educacionais e programas institucionais voltadas à Educação - a) participar, ou ser egresso, de programas institucionais como o Píbic, Pívic, Píbid,

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: 6.707.441

Residência Pedagógica ou Programa de Educação Tutorial; Eixo 4) Memória e história da educação e de instituições educativas: a) ter atuado como estudante, docente, gestor, coordenador, conselheiro do Conselho Municipal ou Estadual de Educação, técnico de escolas, conselhos ou secretarias de educação, em instituições educacionais escolares ou não escolares. (TEXTO DA PESQUISADORA)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu o termo de diligência solicitado por esse comitê, anexando os documentos/informações solicitadas. Considerando os documentos postados e analisados, manifestamos parecer favorável à aprovação do projeto de pesquisa por esse Comitê de Ética em Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

É de responsabilidade da pesquisadora, após a aprovação do projeto de pesquisa, de 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/>

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

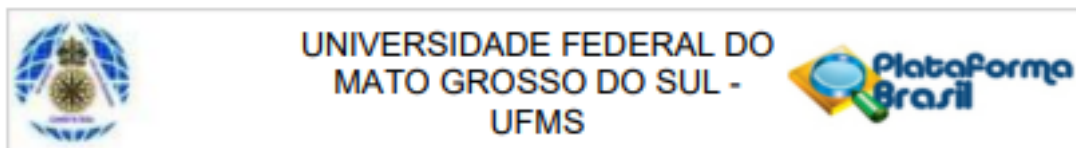
Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões para 2024

Verifique o calendário de reuniões no site do CEP (<https://cep.ufms.br>)

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

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:** cepconepp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.707.441

Disponível em: <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-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais de 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-para-material-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-participantes-de-pesquisa/>

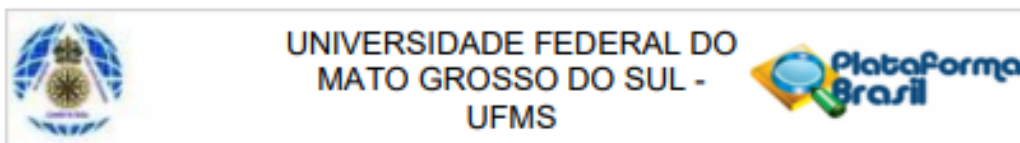
10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

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: 6.707.441

12) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2004603.pdf	03/02/2024 12:50:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura_alterado.pdf	03/02/2024 12:50:10	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA.pdf	03/02/2024 12:49:10	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Outros	anuencia_SEMED.pdf	03/02/2024 12:48:35	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Cronograma	cronograma_alterado.pdf	03/02/2024 12:44:39	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Declaração de concordância	anuencia_brinquedoteca.pdf	03/02/2024 12:41:35	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_BRINQUEDOTECA.pdf	03/02/2024 12:40:51	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ESCOLA.pdf	03/02/2024 12:40:19	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	03/02/2024 12:38:26	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/10/2023 20:31:50	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito

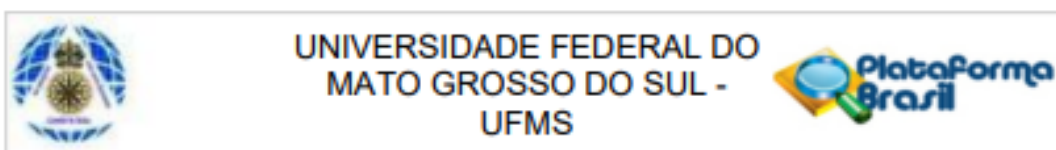
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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: 6.707.441

CAMPO GRANDE, 18 de Março de 2024

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(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