

**PROFESSOR HOMEM  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

**PERSPECTIVAS  
DAS CRIANÇAS**



**Rayffi Gumercendo Pereira de Souza**

**ORIENTADORA:**

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA**

**PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Perspectivas das crianças

**JOÃO PESSOA  
2025**

RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA

**PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Perspectivas das crianças

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

JOÃO PESSOA  
2025

RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA

**PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Perspectivas das crianças

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Resultado: APROVADO

João Pessoa, PB, 27 de junho de 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO

Data: 26/08/2025 22:50:38-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho  
Orientadora e Presidente da Banca (UFPB)

Documento assinado digitalmente



JEANE FELIX DA SILVA

Data: 27/08/2025 10:28:38-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Jeane Félix da Silva  
Avaliadora Externa (UFAL)

Documento assinado digitalmente



KATIA PATRICIO BENEVIDES CAMPOS

Data: 26/08/2025 23:37:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos  
Avaliadora Externa (UFMG)

Documento assinado digitalmente



JOSIANE PERES GONCALVES

Data: 27/08/2025 20:27:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves  
Avaliadora Externa (UFMS)

Documento assinado digitalmente



SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS

Data: 26/08/2025 23:12:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos  
Avaliador Externo (UFMG)

Documento assinado digitalmente



JOSE LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO

Data: 27/08/2025 09:52:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo  
Avaliador Interno (UFPB)

Documento assinado digitalmente



MARLECIO MAKNAMARA DA SILVA CUNHA

Data: 27/08/2025 12:10:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha  
Avaliador Interno (UFPB)

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

N799p Souza, Rayffi Gumercindo Pereira de.

Professor homem na educação infantil : perspectivas das crianças / Rayffi Gumercindo Pereira de Souza. - João Pessoa, 2025.  
218 f.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Pré-escola. 3. Professor homem. 4. Relações de gênero. I. Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 372.3(043)



À minha avó Luisa, que foi mãe e porto seguro, e ao meu avô Antônio. Dedico esta tese a eles, que me ensinaram o significado do amor verdadeiro ao me acolherem como eu sou.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, às crianças, suas famílias, docentes e demais participantes desta pesquisa. Sem o acolhimento, parceria e contribuições destes(as), não teria sido possível iniciar e concluir esta tese.

Também agradeço à minha orientadora, professora doutora Maria Eulina Pessoa de Carvalho, por sua dedicação, compreensão e incentivo constante. Sinto-me grato pela oportunidade de aprender com uma professora e pesquisadora que tem como uma de suas marcas o comprometimento, ética e o rigor no âmbito da produção de conhecimento.

Às professoras e aos professores que compuseram a banca de avaliação desta tese, a saber, Profa. Dra. Jeane Félix da Silva, Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves, Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos, Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo, Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha e Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos. Os olhares cuidadosos carregados de acolhimento, assim como as ponderações e sugestões apresentadas, somaram-se e passaram a contribuir com a constituição deste trabalho de tese.

Reconheço a relevância do papel social desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em diversos âmbitos, e, em especial nos contextos de múltiplas pesquisas. Agradeço por fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da referida instituição. De forma especial, agradeço aos docentes que estiveram atuando na coordenação do referido Programa, enquanto estive como discente ativo. Agradeço às professoras e aos professores com as(os) quais cursei disciplinas e pude refletir sobre a Educação, em sua profundidade e complexidade. Também sou grato à turma da qual fiz parte, que possibilitou-me estabelecer novos diálogos acadêmicos e melhorar as trilhas construídas e seguidas. Destaco a companhia de Mayara Gomes da Silva, Isabela Nathália Nunes Tristão e Alcidesio Oliveira da Silva Junior.

Agradeço às professoras e aos professores da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde cursei Licenciatura em Pedagogia (2017) e Mestrado em Educação (2020), por terem optado por tão bela e relevante profissão, inspirando-me, com as suas posturas profissionais críticas e reflexivas, a buscar também constituir-me professor e pesquisador. Destaco a relevância das professoras doutoras Melânia Mendonça Rodrigues, Maria das Graças Oliveira, Niedja Maria Ferreira de Lima e do professor doutor Paulo Sérgio Cunha Farias.

Também sou grato às professoras doutoras Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Maria Betânia Barbosa de Lima Silva (Bel), e aos professores doutores José Luiz Ferreira e Joaquim

Ramos, pelas partilhas mútuas envolvendo aspectos centrais referentes à Educação Infantil, bem como o tema do meu objeto de pesquisa. O sentimento de gratidão, emerge também dos laços de amizade estabelecidos com as(os) professores(as) citados.

Destaco a relevância dos grupos de pesquisa aos quais sou vinculado para o percurso investigativo trilhado no doutorado: Grupo de estudos e pesquisas infâncias, Educação Infantil e contextos plurais (GRÃO/PPGE/UFCG); Grupo de Pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI/PPGE/UFPB) e Homens, Masculinidades e Educação (HOME). Sinto-me grato pelos encontros nos quais estudávamos sobre metodologia de pesquisa em Educação, assim como para refletir sobre conceitos que se fazem fundamentais nesta tese. Também reconheço a relevância de integrar o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI), que se constitui em um coletivo de luta política, articulado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB).

Agradeço também às duas artistas que me ajudaram na produção de materiais visuais para a pesquisa de campo: Ana Beatriz Alves de Lima e Tássia Regina de Azevedo e França. São pessoas que dão formas e cores ao mundo.

Também externo os meus agradecimentos às crianças, famílias, professoras e demais servidores(as) que compõem a comunidade educativa da Unidade Acadêmica de Educação Básica - Colégio de Aplicação (UAEB/CAP-UFCG), instituição onde tenho vivenciado experiências como professor da Educação Infantil, desde o ano de 2019. Cada ano, dia, hora e minuto letivo, constitui-se em novas oportunidades de aprendizagens sobre as práticas pedagógicas cotidianas na Educação Infantil, pautando-se na legislação educacional, em marcos teóricos coerentes, e, por conseguinte numa proposta pedagógica que reconhece a potência das crianças e busca vivenciar percursos significativos para e com elas, em meio aos múltiplos desafios.

Faço destaque especial à professora Maria Betania Barbosa da Silva Lima (Bel), amiga, conselheira e incentivadora dos meus passos na academia e na vida. Assim como dou ênfase às professoras Ângela Maria Ramalho de Castro e Jeane Costa Amaral, que ao ingressar na UAEB/CAP-UFCG, por meio do mesmo concurso público de provas e títulos em que fui aprovado, passaram a me acompanhar e incentivar no percurso de estudos do doutoramento de modo salutar.

Agradeço a Deus, aos meus avós Luisa e Antônio (*in memoriam*), e a toda minha família por tudo o que são em mim.



“Acho que a criança é mais poeta porque ignora as receitas.  
Ignora as prescrições. Essas ignorâncias subtraem as crianças  
dos regulamentos.”

**MANOEL DE BARROS**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como problemática as relações estabelecidas entre meninos e meninas e um professor na Educação Infantil no contexto da raridade da presença masculina na docência nessa etapa da educação básica. Diante disso, objetiva conhecer e analisar as relações cotidianas entre crianças de uma turma da pré-escola e seu professor em uma instituição educacional pública do município de Campina Grande, no Estado da Paraíba. Busca, ainda, compreender como os aspectos identificados nessas relações contribuem para a reflexão sobre o exercício da docência por homens na Educação Infantil. Para isso, parte das seguintes questões: como se dão as relações entre crianças e o homem professor? Como as crianças interagem com o professor, considerando as relações de gênero no contexto da brincadeira e das ações cotidianas que envolvem o educar-cuidar? A presença desse professor na Educação Infantil é marcada de que forma pelos estereótipos associados à masculinidade hegemônica? O estudo de caso, com abordagem qualitativa, ancora-se nos Estudos de Gênero, nos Novos Estudos Sociais da Infância, Pedagogias das Infâncias e nos Estudos Culturais da Educação, além da legislação educacional vigente. A investigação contou com a colaboração de um professor, uma professora, uma profissional de apoio educacional, gestora escolar, outros membros da equipe da instituição investigada, de famílias e das próprias crianças. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e a produção de dados incluiu observação participante, entrevistas com adultos, rodas de conversa e desenhos com as crianças. A análise dos dados se deu por meio do procedimento metodológico da Triangulação de Fontes de Dados. Ao se considerar as crianças como sujeitos que percebem, interpretam e produzem significados nas relações cotidianas com o professor, os achados da pesquisa indicam que essas relações, marcadas pelas dimensões do brincar e do educar-cuidar, evidenciam a ludicidade como elemento constituinte das relações e o cuidado como uma ação aprendida e não inata ao gênero, rompendo com as expectativas e normas de gênero pré-estabelecidas, consequentemente abrindo portas para novas sociabilidades de gênero no contexto da docência na Educação Infantil e na sociedade. Entretanto, concomitantemente, percebeu-se que as relações também carregam marcas de androcentrismo, que reforçam estereótipos de gênero, como a rápida reação de obediência das crianças aos comandos e solicitações do professor, em contraste com a professora, assim como nas relações entre o docente e as demais profissionais que atuam na instituição educativa investigada. Assim, alcançou-se o argumento central que sustenta esta tese, ao identificar-se que as relações estabelecidas entre o professor colaborador desta pesquisa e as crianças, no cotidiano educativo, revelam que o gênero não é um fator limitante para a docência na Educação Infantil. Ao contrário, ele se configura como um marcador social e relacional que indica outras possibilidades necessárias para essa etapa educacional e para a sociedade em geral, a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que mais homens se insiram na docência infantil, revertendo as relações de desigualdade de gênero que impedem os homens de assumirem o cuidado em todas as suas dimensões.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; *Pré-Escola*; Professor homem; Crianças; Relações de gênero.

## ABSTRACT

This doctoral research focuses on the relationships established between children and a male teacher in early childhood education in the context of the rarity of male presence in this stage of basic education. In view of this, it aims to understand and analyze the daily relationships among girls, boys and their male teacher at a public preschool in the city of Campina Grande, in the state of Paraíba, Brazil. It also seeks to understand how the aspects identified in these relationships contribute to the reflection on the exercise of teaching by men in early childhood education. To this end, it starts from the following questions: how do the interactions between children and the male teacher occur? How do children interact with the teacher, considering gender relations in the context of play and daily actions that involve educating-caring? How is the presence of this teacher in early childhood education marked by stereotypes associated with hegemonic masculinity? The qualitative and ethnographic case study is based on Gender Studies, New Social Studies of Childhood, Early Childhood Pedagogy and Cultural Studies of Education, in addition to current educational legislation. The research involved the collaboration of the male teacher, a female teacher, a school aide, the principal, other members of the school staff, families and the children themselves. Data production included participant observation, interviews with adults, discussion groups, and drawings with children. Since this is a study about and with the participation of children and other human subjects, the project was submitted to and approved by the Research Ethics Committee and the identities of the subjects and of the school were protected. Data analysis was performed using the content analysis method and the data source triangulation methodological procedure. By considering children as active and cultural subjects who perceive, interpret, and produce meanings in their daily relationships with their teacher, the research findings indicate that these relationships, marked by the dimensions of play and education-care, highlight play as part of relationships and care as a learned action that is not innate to gender, breaking with pre-established gender expectations and norms, consequently opening doors to new gender sociabilities in the context of teaching in early childhood education, and in society. However, at the same time, it was noted that the relationships also carry marks of androcentrism, which reinforce gender stereotypes, such as the children's quick reaction of obedience to the male teacher's commands and requests, in contrast to the female teacher, as well as in the relationships between the male teacher and the female staff in the school investigated. It is hoped that this dissertation can contribute to more men entering the teaching profession in early childhood education, reversing the relations of gender inequality that prevent men from assuming care in all its dimensions.

**Keywords:** Early Childhood Education; Preschool; Male teachers; Children; Gender relations.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como problemática las relaciones establecidas entre niños, niñas y un profesor en la Educación Infantil, en el contexto de la escasa presencia masculina en la docencia en esta etapa de la educación básica. En este sentido, el objetivo es conocer y analizar las relaciones cotidianas entre los niños y niñas de un grupo de preescolar y su profesor en una institución educativa pública del municipio de Campina Grande, en el Estado de Paraíba. Asimismo, busca comprender de qué manera los aspectos identificados en estas relaciones contribuyen a la reflexión sobre el ejercicio de la docencia por parte de los hombres en la Educación Infantil. Para ello, se plantean las siguientes cuestiones: ¿cómo se desarrollan las interacciones entre los niños, las niñas y el profesor varón? ¿Cómo interactúan los niños y niñas con el docente, considerando las relaciones de género en el contexto del juego y de las acciones cotidianas que implican el educar-cuidar? ¿De qué manera la presencia de este profesor en la Educación Infantil está marcada por los estereotipos asociados a la masculinidad hegemónica? El estudio de caso, con un enfoque cualitativo, se fundamenta en los Estudios de Género, en los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, en las Pedagogías de la Infancia y en los Estudios Culturales de la Educación, además de la legislación educativa vigente. La investigación contó con la colaboración de un profesor, una profesora, una profesional de apoyo educativo, la gestora escolar, otros miembros del equipo de la institución investigada, familias y los propios niños y niñas. El estudio fue sometido y aprobado por el Comité de Ética en Investigación, y la producción de datos incluyó observación participante, entrevistas con adultos, círculos de conversación y dibujos realizados por los niños y niñas. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el procedimiento metodológico de la Triangulación de Fuentes de Datos. Al considerar a los niños y niñas como sujetos que perciben, interpretan y producen significados en las relaciones cotidianas con el profesor, los hallazgos de la investigación indican que dichas relaciones, marcadas por las dimensiones del juego y del educar-cuidar, evidencian la ludicidad como un elemento constitutivo de las interacciones y el cuidado como una acción aprendida y no innata al género. Esto rompe con las expectativas y normas de género preestablecidas y, en consecuencia, abre posibilidades para nuevas formas de sociabilidad de género en el contexto de la docencia en la Educación Infantil y en la sociedad. No obstante, de manera simultánea, se observó que las relaciones también llevan marcas de androcentrismo, que refuerzan estereotipos de género, como la rápida reacción de obediencia de los niños y niñas a las órdenes y solicitudes del profesor, en contraste con la profesora, así como en las relaciones entre el docente y las demás profesionales que actúan en la institución educativa investigada. De esta manera, se alcanzó el argumento central que sostiene esta tesis, al identificarse que las relaciones establecidas entre el profesor colaborador de esta investigación y los niños y niñas, en la cotidianidad educativa, revelan que el género no constituye un factor limitante para la docencia en la Educación Infantil. Por el contrario, se configura como un marcador social y relacional que señala otras posibilidades necesarias para esta etapa educativa y para la sociedad en general, a partir del reconocimiento y de la valorización de las diferencias. Se espera que esta investigación pueda contribuir a que más hombres se inserten en la docencia infantil, revirtiendo las relaciones de desigualdad de género que han impedido a los hombres asumir el cuidado en todas sus dimensiones.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Preescolar; Profesor varón; Niños y niñas; Relaciones de género.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Produção de teses e dissertações sobre professores homens na Educação Infantil, 1989-2023 .....	60
Figura 2 - Produção na pós-graduação stricto sensu, por nível, sobre professores homens na Educação Infantil, 1989-2023 .....	61
Figura 3 - Distribuição do interesse pela temática por subárea de conhecimento .....	62
Figura 4 - Quantitativo de produções sobre professores homens na Educação Infantil de 1989 a 2023 por região do Brasil .....	63
Figura 5 - Ilustrações das principais etapas da pesquisa .....	74
Figura 6 - Momento de acolhimento das crianças à pesquisa apresentada e ao pesquisador ...	75
Figura 7 - Capa do caderno utilizado na pesquisa de campo .....	76
Figura 8 - Primeira página do caderno utilizado na pesquisa de campo .....	77
Figura 9 - Segunda página do caderno utilizado na pesquisa de campo .....	77
Figura 10 - Terceira página do caderno utilizado na pesquisa de campo .....	78
Figura 11 - Quarta página do caderno utilizado na pesquisa de campo .....	78
Figura 12 - Contracapa do caderno utilizado na pesquisa de campo .....	79
Figura 13 - Um dos meninos participantes da pesquisa observando o caderno .....	79
Figura 14 - Partilha com o pesquisador de um pedaço de maçã por uma criança .....	80
Figura 15 - Entrega ao pesquisador de uma flor colhida no parque por uma criança .....	80
Figura 16 - Brincadeiras espontâneas das crianças com o pesquisador .....	81
Figura 17 - Um menino observa o diário de campo e o seu uso .....	92
Figura 18 - Primeira roda de conversa com as crianças .....	93
Figura 19 - Segunda roda de conversa com as crianças .....	94
Figura 20 - Terceira roda de conversa com as crianças .....	95
Figura 21 - Uma das crianças elaborando seus desenhos .....	96
Figura 22 - Triangulação de fontes de dados .....	98
Figura 23 - Desenhos infantis .....	101
Figura 24 - Professor e crianças brincando de “O rato e o gato” .....	107
Figura 25 - Professor brincando de pega-pega e de subir na mangueira .....	110
Figura 26 - Professor e crianças brincando em uma caixa de água .....	111
Figura 27 - Professor e crianças brincando de dança das cadeiras .....	114
Figura 28 - Professor e crianças brincando na areia do parque .....	115
Figura 29 - Encontro entre as crianças e o professor no pátio escolar .....	118

Figura 30 - Professor, professoras e crianças dançando durante o recreio .....	118
Figura 31 - Diálogo em momento antecedente ao café da manhã .....	121
Figura 32 - Roda de conversa e proposta de escrita .....	123
Figura 33 - Desenho elaborado por Moranguinho .....	129
Figura 34 - Professor mediando proposta de escrita junto a Mel .....	133
Figura 35 - O professor realizando a mediação de proposta de desenho .....	134
Figura 36 - Acolhimento à Amora .....	136
Figura 37 - O professor cuidando de um menino adoentado .....	137
Figura 38 - Auxílio no momento de higienização das mãos .....	138
Figura 39 - Calçando as sandálias na criança .....	142
Figura 40 - Crianças realizando massagem espontaneamente no professor .....	144
Figura 41 - Abraço espontâneo antes do momento do lanche .....	145
Figura 42 - As crianças e o professor em uma brincadeira de “cantar e dançar” .....	152
Figura 43 - Brincadeira de fazer comidas .....	153
Figura 44 - Brincadeira de doutor .....	154
Figura 45 - Silêncio, minha gente! .....	157
Figura 46 - Leitura de história no quintal .....	158
Figura 47 - Roda de conversa e dança no quintal da instituição educacional .....	161
Figura 48 - Leitura de livros de Literatura Infantil .....	162
Figura 49 - Festa da Semana da Criança .....	163
Figura 50 - Festa de final do ano letivo .....	164

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Estudos Culturais
EI	Educação Infantil
FAPEI	Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil
FEIPB	Fórum de Educação Infantil da Paraíba
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
PMCG	Prefeitura Municipal de Campina Grande
PP	Projeto Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAEB	Unidade Acadêmica de Educação Básica
UAEd	Unidade Acadêmica de Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<i>NOTAS INTRODUTÓRIAS: ANUNCIANDO O TEMA DE PESQUISA</i> .....	17
Da docência na Educação Infantil à pesquisa com as crianças.....	17
Tessitura da tese.....	21
<i>1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA TESE: INTERLOCUÇÕES ENTRE CAMPOS DE ESTUDOS</i> .....	28
1.1 Educação Infantil no Brasil: entre reivindicações e conquistas.....	29
1.2 Os Novos Estudos Sociais da Infância: criança(s) em perspectiva.....	34
1.3 Pedagogias das Infâncias: origem e práticas docentes específicas.....	40
1.4 Estudos de gênero e Educação Infantil: entre conceitos e preconceitos.....	45
1.5 Estudos Culturais em Educação: contribuições para o estudo em cena.....	52
<i>2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA NA PESQUISA: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA</i> .....	58
2.1 Panorama quantitativo de teses e dissertações sobre professores homens da e na Educação Infantil.....	60
2.2 Panorama qualitativo de teses e dissertações sobre professores homens da e na Educação Infantil.....	63
<i>3 “EI, TU TÁ ESCREVENDO O QUÊ AÍ?”: CAMINHOS METODOLÓGICOS</i> .....	70
3.1 Pesquisa <i>sobre e com</i> crianças: da teoria aos desafios da prática.....	70
3.2 O campo e os sujeitos participantes da pesquisa.....	82
3.3 Técnicas e instrumentos de produção de dados: “eu quero fazer desenhos pra te mostrar!”.....	89
3.4 Plano de análise de dados.....	97
3.5 Devolutiva da pesquisa.....	99
<i>4 A DIMENSÃO DO BRINCAR</i> .....	103
4.1 O rato e o gato: quando o professor propõe a brincadeira.....	105
4.3 Generificações, polaridade e intensidade no brincar.....	112
4.4 Bolo de chocolate com morangos: quando o professor entra na brincadeira.....	115
4.5 Som na caixa: quando as crianças convidam o professor para a brincadeira.....	117
4.6 A brincadeira como linguagem: performances do professor e das crianças.....	119
<i>5 A DIMENSÃO DO EDUCAR-CUIDAR</i> .....	128
5.1 “Eu não sei fazer tio”: escuta e mediação docente.....	129

5.2 “Quando eu não posso amarrar meus sapatos, ele mesmo que amarra!”: a dimensão do afeto no educar-cuidar .....	135
<b>6 (DES)CONSTRUÇÕES DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.....</b>	<b>149</b>
6.1 “Tio, faz uma pizza de calabresa bem grande pra mim!”: relações de gênero, reproduções e transgressões .....	149
6.2 “Eita! Agora ele tá brabo mesmo!”: marcas hegemônicas em uma masculinidade “subalterna” .....	156
6.3 “Pode contar, enquanto eu vou cortando aqui!”: relações de gênero e traços de androcentrismo .....	159
6.4 Professor ou pai? Quando a docência é associada à paternidade.....	165
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE A – DADOS DO CENSO 2023 SOBRE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, NORDESTE, PARAÍBA E CAMPINA GRANDE.....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE B – LEVANTAMENTO SOBRE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - 1989 À 2023.....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – VERSÃO PARA PROFESSORES(AS) E GESTOR(A).....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – VERSÃO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO PARA GESTOR(A), PSICÓLOGA(O) E APOIO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO PARA PROFESSORES(AS).....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO PARA PAIS, MÃES E RESPONSÁVEIS.....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO MODERADO DE IMAGEM. 211</b>	
<b>APÊNDICE I – CARTA DE ORIENTAÇÃO.....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXO B – CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA.....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E REPRODUÇÃO DE OBRA ARTÍSTICA.....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E REPRODUÇÃO DE OBRA ARTÍSTICA.....</b>	<b>216</b>





**NOTAS  
INTRODUTÓRIAS:**  
Anunciando o tema  
de pesquisa

## NOTAS INTRODUTÓRIAS: ANUNCIANDO O TEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa<sup>1</sup> de doutorado enfoca as relações de gênero na Educação Infantil, com o objetivo de conhecer e analisar as relações estabelecidas por meninos e meninas de 5 anos de idade e um homem professor em uma turma de pré-escola de uma instituição pública do município de Campina Grande, Paraíba, Brasil, no contexto da raridade da presença masculina na docência com crianças. Baseia-se, antes de tudo, em um compromisso ético e político com as crianças, levando em conta as relações adultocêntricas que se estabelecem na Educação Infantil, buscando sentidos mais abrangentes, completos e justos *para e com* as crianças e suas infâncias, na investigação de fenômenos sociais.

Nesta introdução, apresento minha implicação com o tema, rememorando meu percurso pessoal, acadêmico e profissional como professor na Educação Infantil desde 2017. Em seguida, apresento o desenho da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos gerais e específicos, o quadro teórico, as escolhas metodológicas e os resultados esperados.

### Da docência na Educação Infantil à pesquisa com as crianças

Desde criança, percebo a escola como um lugar ideal para perguntar cotidianamente qual é o sentido dos diferentes aspectos da realidade circundante, ou seja, um lugar de indagação constante. Tal percepção, fez-me compreender e buscar vivenciar os espaços educativos como lugares fundamentalmente de descobertas, carregados quase sempre de algum maravilhamento, apesar dos múltiplos desafios que surgem cotidianamente na escola e na vida como um todo, tornando-as complexas. Em razão disso, a escolha pela Pedagogia e pelo exercício da docência na Educação Infantil surgiram de um desejo que carrego desde muito cedo: viver a escola como um espaço significativo e produtor de sentidos para mim e para todas as crianças que por ela passam.

Ao ingressar no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano de 2010, deparei-me com um projeto de formação de professores que reconhecia a potência dos sujeitos, de suas culturas e desejos no processo formativo, de modo que me senti tocado pela possibilidade de vivenciar percursos educativos que sugerissem significados não somente para mim mesmo, mas também para as crianças, oportunizando a elas a criação de novos sentidos. Destaco, de maneira especial, as disciplinas

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ-PB), do período de setembro de 2021 a janeiro de 2023.

“Fundamentos da Educação Infantil” e “Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, as quais tive a oportunidade de cursar. Também saliento o estágio docente realizado durante o Mestrado em Educação na disciplina de “Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, no curso de Pedagogia, que se constituiu em um bonito e importante reencontro. Tais disciplinas, ao propiciarem discussões teóricas sobre as crianças, suas infâncias e a Educação Infantil nos diversos contextos, além de aspectos metodológicos, possibilitaram-me ampliar o encantamento e desejo pela docência junto às crianças pequenas.

Essa afinidade foi construída a partir do acesso às concepções teóricas difundidas pela Sociologia da Infância (Sarmiento, 2007) e pelas Pedagogias das Infâncias (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2014). Ao conhecer os pressupostos teórico-metodológicos desses dois campos de produção científica, vislumbrei a possibilidade de vivenciar percursos educativos emancipatórios junto às crianças pequenas, considerando suas culturas (macro e micro) e as surpresas do cotidiano. A concepção de criança como sujeito ativo na sociedade e produtor de culturas, fez-me recordar a criança que fui e pensar na escola que acredito: um lugar de descobrimentos com produção de significados e sentidos.

Nessa direção, construí o entendimento de que o processo de democratização social se dá nas condições materiais e simbólicas de igualdade de oportunidades entre todos os sujeitos, os quais, ao perceberem o mundo e vivenciarem suas experiências individuais e coletivas, produzem questionamentos e buscam respostas. Falo de um movimento de aprender ao se incomodar e se desacomodar contínua e insistentemente. As crianças e a capacidade que possuem de buscar entender as primícias que descobrem cotidianamente nos instigam a nunca deixar de fazer perguntas significativas.

Entretanto, com o passar dos anos, pude colecionar várias situações decorrentes do fato de eu ser um homem professor em uma etapa educacional ocupada majoritariamente por mulheres. Lembro-me, por exemplo, de quando realizei o meu primeiro estágio supervisionado em Educação Infantil em uma creche pública do município de Campina Grande, momento em que fui abordado por uma das cozinheiras da instituição que me perguntou o que eu fazia naquele espaço e se eu realmente iria ser professor de crianças pequenas. Além disso, destaco que as indagações surgiam de várias partes, desde meu ambiente familiar até o grupo de amigos e amigas de curso.

Após concluir a licenciatura em Pedagogia, passei a trabalhar em uma outra escola pública, situada na área rural, também no município de Campina Grande, Paraíba. Naquela instituição, pude atuar como professor auxiliar de crianças com idades entre 5 e 10 anos. Reconheço que, diante das experiências vividas anteriormente, já esperava passar por

situações desafiadoras e até constrangedoras pelo fato de ser um homem em um ambiente escolar que atende crianças pequenas.

Ao iniciar meu trabalho naquela escola rural, percebi que as famílias das crianças buscaram se aproximar de mim e demonstraram bastante receptividade. Porém, algumas mães de crianças da Educação Infantil, especificamente, interrogaram-me várias vezes, na tentativa de saber se eu seria o professor regente ou o professor auxiliar das crianças com 5 anos de idade. A partir disso, indaguei uma colega professora, que trabalhava na mesma instituição e nas mesmas circunstâncias que eu, se ela também recebia o mesmo questionamento das mães. Ela expôs que não. Diante disso, considerei que aquelas perguntas poderiam esconder algum tipo de receio por parte das mães das crianças da Educação Infantil, ao considerarem a possibilidade de haver um homem como professor de seus filhos e de suas filhas.

Destaco, ainda, outra situação que vivenciei durante um processo seletivo para outra instituição de Educação Infantil, em que concorri a uma vaga de professor, a qual, felizmente, consegui obter. Refiro-me ao momento de arguição da prova didática que realizei em uma das etapas do processo, quando uma das professoras da banca me indagou: “E se nos momentos de banho de bacia, as meninas estiverem de biquíni ou calcinha e os meninos de sunga ou cueca, como você irá reagir?” Minha resposta, em tom respeitoso, foi que eu reagiria de forma tranquila ao modo das crianças se vestirem na ocasião citada, pois banhos de bacia se tomam nesses trajés.

Relembro também que, logo quando assumi o cargo nessa instituição, na época como professor substituto, a coordenadora administrativa me orientou a buscar sempre ter cautela em situações que envolvessem o contato corporal com as crianças, não por haver algum tipo de desconfiança em relação a mim – de modo pessoal –, por parte de meus colegas de trabalho, mas para que, assim, eu pudesse me proteger de situações constrangedoras diante dos pais das crianças, por exemplo. O conjunto de acontecimentos que me ocorreram, ao longo dos anos, fez-me perceber, portanto, algo que inicialmente eu não considerei: meu corpo masculino causava estranheza nos adultos que lidavam comigo no âmbito da Educação Infantil – principalmente nas famílias das crianças.

Nesse contexto, passei a concordar com Ramos (2017), cuja pesquisa realizada no município de Belo Horizonte constatou uma disparidade no processo de avaliação de professores da Educação Infantil. Enquanto as mulheres professoras passam por um período de aferição e avaliação de sua aptidão e capacidade, um processo inerente ao funcionalismo público, os professores homens enfrentam um período adicional de comprovação. Esse período extra serve para atestar que sua sexualidade e gênero não representam riscos para as

crianças. Assim, os homens precisam atender a duas exigências: expor-se socialmente, assumindo um papel de gênero que é tido como tradicionalmente feminino, e atuar como um agente de desconstrução dos preconceitos velados presentes nas instituições educacionais e na sociedade.

Por outro lado, trago uma outra dimensão importante: a postura assumida pelas crianças perante os seus professores na Educação Infantil. Assim, retomando minha própria experiência docente, destaco as reações que tenho percebido nas crianças com as quais tenho me relacionado nas escolas de Educação Infantil onde tenho atuado desde o início de minha caminhada profissional. A frase “Professor, você cuida de mim igual a meu pai?” (M. A., 3 anos), por exemplo, foi proferida por uma criança de quem fui professor, na etapa da creche, no ano de 2023, na ocasião em que eu a ajudava no banho após uma atividade com argila. Com efeito, a percepção dessa criança chamou-me a atenção. Ao expor a imagem de uma masculinidade que sabe cuidar, ela destoou da ideia amplamente proclamada e reforçada na mídia e no senso comum machista, a de que "homem não cuida". Nesse sentido, parece-me que a criança declarou perceber uma outra maneira possível e real de ser homem, manifesta nas minhas ações e naquelas realizadas por seu pai, especialmente no que se refere ao ato de cuidar.

A situação descrita é uma dentre tantas que ilustram a receptividade que tenho recebido por parte das crianças com as quais lidei até o presente, seja na creche ou na pré-escola. Mas não me restrinjo a essa ou outras declarações acolhedoras das crianças, pois falo de uma receptividade espontânea, integral e ampla que tenho recebido delas em meu percurso. Enquanto os adultos são levados, na maioria dos casos, pela desconfiança, as crianças optam pelo acolhimento a mim, nos nossos encontros na escola de Educação Infantil. Percebo que correspondem àquilo que também deposito nelas: confiança. Reconheço que elas enxergam, obviamente, o meu corpo masculino, entretanto, não veem nisto uma barreira para a construção e fortalecimento de vínculos. Seja no período de adaptação, durante o início do ano letivo, ou em situações cotidianas de realização de atividades ou até mesmo de cuidados íntimos, elas não me discriminam pelo meu sexo ou gênero.

Ao reconhecer a diversidade inerente ao mundo e, conseqüentemente, às pessoas e suas relações, e ao observar as diferenças que marcam essa diversidade, esta tese se concretiza como um movimento de inquietação. O objetivo é alcançar as peculiaridades das interações entre um homem professor e meninos e meninas na Educação Infantil, considerando os olhares das crianças sobre a presença desse professor, como algo produzido e ressignificado nas relações sociais e culturais.

## Tessitura da tese

Trata-se de um estudo de caso sobre relações de gênero na Educação Infantil, destacando as relações das crianças com um professor, configurado em uma investigação de abordagem qualitativa e com lógica etnográfica, que se ampara teórica, política e metodologicamente nos Estudos de Gênero, aliados aos Novos Estudos da Infância e às Pedagogias das Infâncias. Destaco ainda que a pesquisa proposta se insere na linha de pesquisa em Estudos Culturais da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), considerando os aportes dos Estudos Culturais da Educação, especialmente no que tange à atenção que têm dado às multiplicidades dos grupos, das culturas e da vida, ao problematizarem questões por vezes silenciadas ou extintas (Costa; Silveira; Sommer, 2003; Hall, 2003).

A fim de contextualizar o objeto de estudo – as perspectivas das crianças sobre o professor homem – vale lembrar que historicamente a Educação Infantil tem se apresentado como espaço de atuação feminina, a partir da ideia de que a mulher porta uma identidade inata de cuidadora, o que não integra a construção social e cultural de masculinidade (Felipe, 2006; Ramos, 2017; Silva, 2014).

Entretanto, salienta-se que, nas últimas décadas, a Educação Básica tem passado por transformações e avanços significativos, a partir dos aportes de importantes documentos legais, que têm contribuído para a organização das etapas educacionais e com a redefinição de concepções fundamentais para que a escola se estruture de forma orgânica e contextual. Na Educação Infantil, destaca-se a definição dessa etapa educacional como um direito dos bebês e das crianças pequenas, pela Constituição Federal (Brasil, 1988), contribuindo para a criação e implementação de políticas públicas que respeitem cada vez mais as crianças, posteriormente consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/CEI) (Brasil, 2017).

Tal legislação educacional apresenta definições e orientações para a construção de processos educativos contextualizados, em que as crianças sejam reconhecidas e valorizadas como sujeitos históricos, de direitos e cultura, indicando que a Educação Infantil deve propiciar vivências carregadas de significados e possibilidades de aprendizagens, a partir de

um processo relacional envolvendo docentes, crianças, famílias e os diversos contextos sociais e culturais em seus tempos históricos.

Nesse panorama, algo novo tem surgido: a presença de professores homens no exercício da docência, ainda que em quantidade ínfima, junto às crianças pequenas em Creches e Pré-Escolas (Souza, 2015). O último censo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), realizado no ano de 2024, constatou que, no Brasil, dos 375.832 docentes de creche e dos 360.079 docentes de pré-escola apenas 2,87% e 5,9% são do sexo masculino, respectivamente. Esses percentuais não diferem muito e são inferiores para o Nordeste (2,5% e 3,84%), o estado da Paraíba (1,95% e 3,89%) e o município de Campina Grande (2,23% e 5,6%)<sup>2</sup>.

Esses números mostram a pequena inclusão de homens na carreira docente da Educação Infantil, fato que não pode ser ignorado. Entretanto, no lastro desse movimento histórico de rompimento da ideia de que somente mulheres podem cuidar e educar nas Creches e Pré-Escolas, há tensionamentos recorrentes que precisam ser considerados, relacionados às dificuldades de inserção e permanência dos professores do sexo masculino na Educação Infantil (Ramos, 2017; Ramos, 2020; Miranda, 2022; Santos; Sousa, 2023).

Tais dificuldades remetem às questões de gênero que atravessam e atravancam as nossas vidas em todos os contextos, inclusive na Educação Infantil. Evoca-se a concepção de Connell (2016, p. 16), segundo a qual “gênero é um assunto esquisito”, por estar relacionado à experiência de vida das pessoas e por circular nas discussões do senso comum, da academia e até mesmo da teologia. Carvalho (2010) reconhece gênero como um conceito complexo e de difícil sensocomunização, pelo fato de, ao mesmo tempo, estruturar a ordem social e demarcar as identidades e as relações pessoais, atravessando todas as áreas da vida, como a sexualidade e a religião.

Neste trabalho, a opção conceitual escolhida sobre gênero ampara-se nas abordagens feministas pós-estruturalistas, que de acordo com Meyer (2013, p.18),

[...] se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfícies sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um constructo sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder.

---

<sup>2</sup> Os números detalhados encontram-se no Apêndice A.

O conceito de gênero refere-se às formas de construção social, cultural e linguística, as quais estão ligadas aos processos de diferenciação entre homens e mulheres. Para isso, as normas, as instituições, os símbolos, as leis, os conhecimentos estabelecidos e outros aspectos que fomentam o que pode ser masculino e feminino são considerados, seja nas representações ou nos pressupostos tecidos (Meyer, 2013).

Nesse contexto, a historiadora feminista Joan Scott (1995), ao reconhecer gênero como a organização social dos sexos, compreende-o como uma categoria relacional que considera que os lugares atribuídos socialmente aos homens e às mulheres são construídos na relação entre ambos. O gênero é entendido, portanto, como uma estrutura e dimensão simbólica central da vida em sociedade, que incide sobre os corpos e sobre as relações sociais, condicionando o que as pessoas pensam, sentem, praticam e são. Ele está fora do corpo, mas marca-o e se reflete nele. Assim, as relações de gênero estão presentes em todos os espaços: na rua, na fábrica, na casa, na escola, na organização da vida como um todo. Trata-se de uma perspectiva que ultrapassa o corpo físico e as identidades dos sujeitos, buscando explicar como estes se posicionam socialmente nas tramas das relações de poder instauradas.

Ressalta-se que apesar do conceito de gênero ter como esteira os estudos feministas, ele não se prende às mulheres como objeto único, mas compreende todas as pessoas como sujeitos de gênero, que têm suas feminilidades e masculinidades produzidas e (re)significadas constantemente. A partir desse ponto de vista, entende-se que a constituição do ser homem e do ser mulher ocorre ao longo da história de cada sujeito, por meio dos diversos atravessamentos e práticas sociais que envolvem tensionamentos, conflitos e mobilidade (Meyer, 2013).

Com base nessa perspectiva teórica, compreende-se a vinculação entre gênero e educação em uma ótica ampla, que é afetada por diversas outras relações e processos presentes na mídia, nas manifestações artísticas, nos brinquedos e nas brincadeiras, na política, nas propostas pedagógicas e curriculares, nas famílias, dentre outros níveis e contextos. Desse modo, reconhece-se a escola, desde a Educação Infantil, como uma instituição generificada, que reproduz relações de gênero em sua organização e em suas práticas (Louro, 1997), inclusive na composição da docência na creche e na pré-escola, como apontado.

A escola forma sujeitos de gênero em meio a diversos atravessamentos – econômicos, políticos, culturais, étnicos, de raça, de nacionalidade –, inscrevendo nos corpos biológicos práticas da cultura (Campos, 2009). Fundada em uma cultura higienista e assistencialista, a Educação Infantil, em particular, é um lugar de fácil reprodução de preconceitos e desigualdades de gênero desde muito cedo, uma vez que as marcas de gênero aparecem por

toda parte: nos brinquedos e brincadeiras denominadas de meninos e de meninas, nas cores dos objetos, na presença das professoras e ausência de professores.

Todavia, as crianças, ainda não carregadas plenamente de preconceitos, abrem janelas para outras possibilidades, para o esperar de práticas que fomentem uma educação para a diversidade no cotidiano das escolas de Educação Infantil, como defende Barbosa (2009). Para isso, é preciso ampliar os diálogos entre os Estudos de Gênero (Scott, 1995; Kimmel, 1998) e os Novos Estudos da Infância (Sarmiento, 2007; Qvortrup, 2010; Fernandes, 2016; Rocha, 2001; 2008), reconhecendo que os adultos frequentemente acabam realizando escolhas para e pelas crianças, a partir de uma postura adultocêntrica, além de propor caminhos de pesquisa e de práticas docentes, em alguns casos, descomprometidas com a equidade de gênero.

O aprofundamento dos estudos sobre gênero na Educação Infantil, em especial sobre a inserção de docentes do sexo masculino nesse ambiente, corrobora um alargamento de modos de sociabilidade. Isso contribui para a ruptura de relações de discriminação e desigualdade de gênero desde os primeiros anos escolares, possibilitando a construção de percursos menos sexistas e mais igualitários na escola e na vida em geral (Souza; Campos; Carvalho, 2022).

Nesse lastro, os Estudos Culturais também são importantes para a discussão, especialmente porque atentam para a face subjetiva das relações sociais e dos artefatos culturais em que se entrelaçam os sujeitos. No contexto escolar, inclusive na Educação Infantil, abrem-se possibilidades de reflexão sobre aspectos referentes ao currículo e à cultura em suas dimensões locais – externas e internas, familiares, e as próprias culturas infantis, em diálogo com a concepção de infância elaborada pelos Novos Estudos Sociais da Infância: crianças como sujeitos que possuem agência, isto é, que atuam de modo ativo sobre o mundo, sendo afetados, mas também afetando os contextos nos quais vivem (Sarmiento, 2007; Santos, 2006; Hall, 2003).

Com base nas considerações expostas até aqui, destaca-se que o estranhamento dos professores homens em uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres é real e se dá por diversos motivos, dentre eles o pânico moral associado à masculinidade hegemônica, tida como insensível, violenta e sexualmente perigosa. Em consequência do referido estranhamento, os homens que optam por atuar na Educação Infantil são vistos como sujeitos excêntricos, que estão fora do lugar (Ramos, 2017).

De acordo com o dicionário Houaiss, o termo "estranho" é utilizado para tudo aquilo que provoca espanto, surpresa ou incômodo, por não pertencer ao que é habitual, fugindo das normas estabelecidas. Nessa direção, a expressão também é associada a ideia de

excentricidade, que no mesmo dicionário é definida como um comportamento que difere do que é considerado normal, indicando irregularidade, o que não segue um padrão regular. Entretanto, a ideia de estranhamento, também está ligada ao que é extraordinário que, por um lado, pode ser concebido como algo que difere do ordinário, isto é, do comum, mas que pode indicar também aquilo que merece admiração exatamente por se distinguir do esperado. Assim, do ponto de vista das relações de gênero vigentes e do adultocentrismo, a presença de um professor homem na Educação Infantil seria estranha, extraordinária e ele seria considerado excêntrico. Todavia, causaria estranhamento às crianças?

Nesse sentido, considerando-se a **temática** desta tese – *as relações estabelecidas entre meninos e meninas com o seu professor em uma turma da Pré-Escola no contexto da raridade da presença masculina na docência com crianças* –, a problemática dela está delineada nas seguintes **questões** que a norteiam: como se dão as relações entre crianças e um professor homem em uma turma de Pré-Escola no cotidiano de uma instituição educacional pública do município de Campina Grande, no Estado da Paraíba? Como as crianças se relacionam com o professor nas relações de gênero no contexto da brincadeira e nas ações cotidianas que envolvem o educar-cuidar? A presença do homem professor na Educação Infantil é marcada de que forma pelos estereótipos associados à masculinidade hegemônica?

Portanto, o **objetivo geral** da pesquisa é conhecer e analisar as relações cotidianas entre crianças de uma turma da pré-escola e um professor. Busca-se, ainda, compreender como os aspectos identificados nessas relações contribuem para os estudos e a reflexão sobre o exercício da docência por homens na Educação Infantil. Para tanto, os seguintes **objetivos específicos** foram elaborados:

- a) Conhecer o cotidiano educativo no qual se dão as relações entre crianças e um professor homem em uma turma de Pré-Escola, em uma instituição educacional pública no município de Campina Grande, Estado da Paraíba, Brasil;
- b) Verificar como as crianças percebem a presença do professor, a partir das relações de gênero vigentes, que reduzem o cuidado à feminilidade;
- c) Analisar se e de que forma as relações estabelecidas entre meninos e meninas e o professor, nas ações de educar-cuidar e brincar, se configuram e (des)constroem estereótipos de gênero.

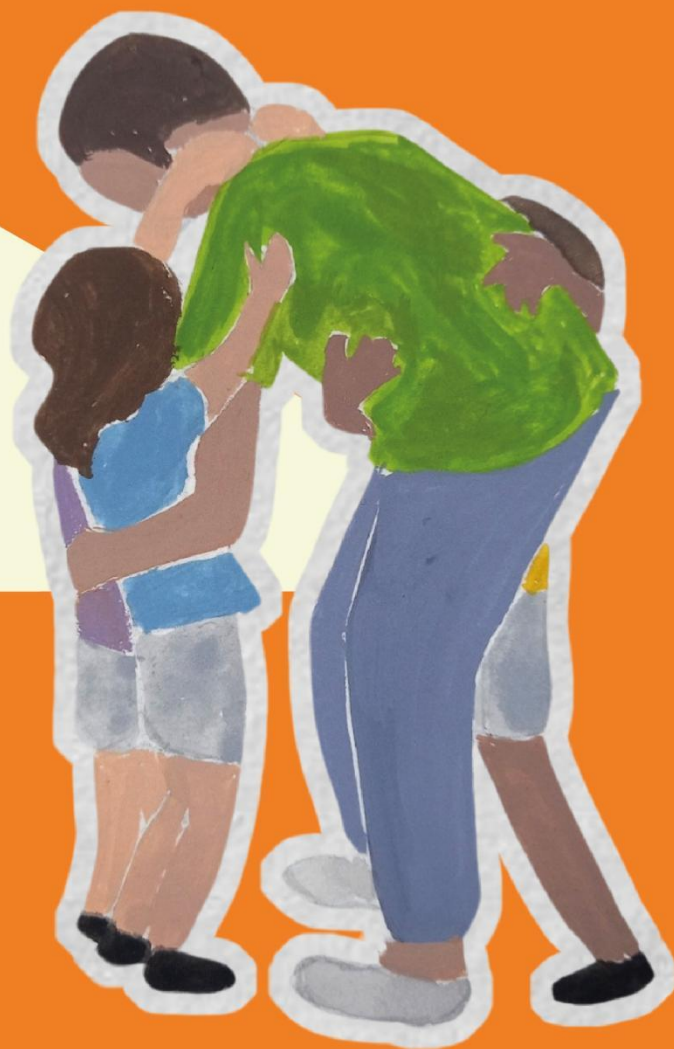
Em conclusão a estas notas introdutórias, apresento o seguinte **argumento central desta tese, confirmada a partir das análises apresentadas em capítulos subsequentes**: as relações estabelecidas entre o professor colaborador desta pesquisa e as crianças, no cotidiano educativo, revelam que o gênero não é um fator limitante para a docência na Educação

Infantil. Ao contrário, ele se configura como um marcador social e relacional que indica outras possibilidades necessárias para essa etapa educacional e para a sociedade em geral, a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças.

Este texto de tese está estruturado em oito partes principais: esta introdução; o primeiro capítulo, que apresenta as perspectivas teóricas e conceituais que fundamentam a pesquisa; o segundo capítulo, que contextualiza o tema em questão no âmbito das pesquisas existentes; o terceiro capítulo, que detalha os caminhos metodológicos da investigação; o quarto, quinto e sexto capítulos, que expõem os resultados obtidos no estudo; e, finalmente, as conclusões da tese.

# 01

**SITUANDO A  
PROBLEMÁTICA DA  
TESE:**  
Interlocuções entre campos  
de estudos



## **1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA TESE: INTERLOCUÇÕES ENTRE CAMPOS DE ESTUDOS**

Compreende-se que uma pesquisa com e sobre crianças requer uma produção conceitual coerente com o seu processo. Faz-se necessário que haja uma conexão entre as vivências das crianças, nos contextos específicos de pesquisa, os campos teóricos que dialogam com a temática das infâncias, e os demais temas que circundam cada objeto de estudo investigado. Sendo assim, em busca de uma necessária fundamentação teórica para investigar as relações entre meninos e meninas com um professor homem na Pré-Escola, considerando-se as perspectivas das crianças, neste capítulo são apresentados os campos teóricos que fundamentam a pesquisa: Novos Estudos Sociais da Infância, Pedagogias das Infâncias, Estudos de gênero e Estudos Culturais em Educação. Ressalta-se que são campos teóricos diversos, mas que, a partir das reflexões aqui tecidas, contribuem para esta tese.

Dessarte, é imprescindível situar o objeto de estudo no contexto teórico e no contexto sócio-histórico da escolarização de crianças pequenas, visitando aspectos históricos da Educação Infantil e a legislação educacional vigente no Brasil, além de examinar a produção científica recente, através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (Okoli, 2019).

Nesse bojo, no que tange às investigações desenvolvidas sobre a infância, Kramer (2013) destaca que o trabalho teórico tem se presentificado em vários campos do conhecimento e tem sido causa de preocupação no contexto de diferentes enfoques e abordagens conceituais. O destaque feito pela pesquisadora traz à tona o cuidado que deve haver na eleição de teorias, pois estas devem sustentar os argumentos propostos, desde as justificativas das pesquisas até os pressupostos metodológicos definidos.

No âmbito desta pesquisa, optou-se pelas contribuições de campos teóricos que iluminam o objeto de estudo, organizadas em cinco seções, tais quais: a) Educação Infantil no Brasil: entre reivindicações e conquistas; b) Os Novos Estudos Sociais da Infância: criança(s) em perspectiva; c) Pedagogias das Infâncias: origem e práticas docentes específicas; d) Estudos de gênero e Educação Infantil: entre conceitos e preconceitos; e) O campo dos Estudos Culturais em Educação: contribuições para o estudo em cena.

## 1.1 Educação Infantil no Brasil: entre reivindicações e conquistas

Pensando na trajetória da Educação Infantil no Brasil, que tem raiz higienista e assistencialista, Kuhlmann Jr. (1998; 2010) destaca em seus estudos a urgência de superar tais bases enraizadas, isto é, faz-se necessário superar a ideia de que os filhos e filhas dos trabalhadores são carentes de esmolos ou migalhas, saindo da lógica da educação como auxílio para uma compreensão da educação como direito. Nessa direção, Barbosa (2000) apresenta informações importantes sobre o ordenamento político e teórico da educação de crianças de zero a seis anos em nosso país, tendo como foco as crianças como sujeitos de direitos, ao apontar que:

No Brasil, a partir do final da década de 70, a educação de crianças de zero a seis anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos - primeiramente os de oposição à ditadura militar e, posteriormente, aqueles que se instalaram pós-abertura política - realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. Vários projetos para educação das crianças pequenas foram desenvolvidos, principalmente através de ações, envolvendo diversos Ministérios e a Legião Brasileira de Assistência (Barbosa, 2000, p. 14).

Entretanto, o movimento de superação de perspectivas e posturas inadequadas no campo da Educação Infantil parece passar necessariamente por uma constante afirmação e reafirmação: a manutenção de uma concepção de infância que busque dar conta das crianças concretas, em todas as suas especificidades. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2001) frisa a importância de a infância ser considerada uma condição da criança, levando-se em conta o conjunto de suas experiências vivenciadas em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais. Trata-se de considerar as crianças em suas infâncias presentes nas relações sociais, reconhecendo-se o lugar que ocupam enquanto produtoras de cultura e, portanto, da própria história.

Posto isto, é importante reconhecer que, apesar dos múltiplos desafios, nas últimas décadas, a educação ofertada às crianças tem alcançado algumas conquistas do ponto de vista legal, conforme já mencionado, através de diversos coletivos que têm assumido lutas na arena política internacional e nacional.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, representa um marco fundamental. Este documento estabelece os direitos de proteção, provisão e participação das crianças, enfatizando o direito de todas serem respeitadas, independentemente de diferenças de sexo, idioma, crença, opinião, origem

nacional, étnica ou social, classe econômica, deficiências físicas, nascimento ou outras condições, incluindo seus familiares e responsáveis legais (ONU, 1990). No ano seguinte, a Convenção foi oficializada em diversos países, impulsionando a concretização dos direitos da criança em diferentes graus.

No Brasil, especificamente, destacam-se coletivos que vêm lutando pela efetivação de uma Educação Infantil de qualidade (Canavieira; Palmen, 2015), a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) e dos fóruns regionais, como o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI) e o Fórum de Educação Infantil da Paraíba (FEIPB). São grupos e movimentos espalhados por todo o país, mas unidos por meio de diversas redes, em prol da Educação Infantil.

Nessa esteira, destacam-se alguns documentos importantes para a Educação Infantil brasileira, tais como:

a) Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece a educação como um direito de todos(as), inclusive das crianças com até cinco anos de idade;

b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que consolida legalmente a Educação Infantil como parte da educação formal, definindo-a como a primeira etapa da educação básica, apontando sua oferta em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro até seis anos. Indica como finalidade da referida etapa o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

c) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que orienta educadores da Educação Infantil sobre as práticas educativas cotidianas junto às crianças pequenas, enfatizando o brincar e as relações entre crianças, professores(as) e o conhecimento;

d) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1999), que regulamenta a formação dos professores e das professoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando as especificidades de cada etapa, em articulação com normativas postas anteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

e) Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), o qual versa sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, definindo a Educação Infantil como uma das políticas públicas prioritárias para a infância, defendendo sua expansão e qualidade;

f) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que norteiam as políticas públicas e as propostas pedagógicas na Educação Infantil, com ênfase em seus objetivos, bem como considerando o planejamento, execução e avaliação das ações

educativas junto às crianças dos diversos contextos. Definem que princípios políticos, éticos e estéticos devem compor o trabalho nessa etapa. Também apontam as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do fazer pedagógico, enfatizando concepções inter-relacionadas de criança e de currículo;

g) Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Brasil, 2017), derivada em certa medida das DCNEI, reconhece como direitos das crianças os atos de participar, expressar, brincar, conviver, explorar, conhecer-se. Esse documento está estruturado e organizado a partir de cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De acordo com as informações dispostas acima, percebe-se que, com o passar do tempo, foi possível alcançar diversos avanços na Educação Infantil, como, por exemplo, a legitimação dessa etapa como um direito prioritário das crianças e sua inserção na educação formal, em um movimento que articula as dimensões política e teórica, como já apontado.

As DCNEI (Brasil, 2010) fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução 05/2009, por exemplo, destacam duas definições: de criança e de currículo. As crianças são reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos que produzem cultura por meio de suas relações cotidianas, as quais envolvem brincadeiras, imaginação, observação, desejos, experimentações e outros aspectos. O currículo é definido como um conjunto de práticas educativas que deve associar os saberes prévios das crianças e suas experiências com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, promovendo, assim, o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2010).

Entretanto, apesar das conquistas obtidas, é preciso sublinhar que ainda há muitos problemas e desafios a serem superados, destacando-se a questão da diversidade, à qual esta tese está diretamente vinculada. A concepção de diversidade aqui defendida abrange a coexistência das distintas culturas dentro da sociedade ou entre sociedades, abarcando as expressões culturais, levando em conta as diferentes tradições e os modos de organização social, visualizando os sujeitos e suas culturas como partes intrínsecas constituintes do diverso (Bauer, 2016). Assim, do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser compreendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças, que ultrapassa a dimensão biológica, aliando-se aos processos de socialização, humanização, e, por vezes, desumanização. A diversidade, nesse sentido, compõe o desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, fazendo-se presente na elaboração de ações, saberes, ideais, valores,

linguagens, da arte, da ciência e demais experiências de sociabilidade, de acordo com Gomes (2007).

Tal diversidade é também marcada pela diferença, que, como aponta Silva (2014), não é da dimensão natural, mas de cunho social e cultural. As diferenças são também produzidas socialmente pelos sujeitos ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação de homens e das mulheres ao meio social, por meio das relações de poder, envolvendo tensões e ganhos para a vida em sociedade. Ambas, porém, não são sinônimos e não podem se confundir. Considerando a relação intrínseca da diversidade com a dimensão cultural da vida social, Santos (2006) aponta que

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade. Isso é essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias, ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas (Santos, 2006, p. 19).

Ao observar os documentos legais supramencionados, percebe-se que, no que se refere à Educação Infantil, os termos diversidade e gênero, além de raros, são utilizados quase sempre de maneira genérica, sem haver um posicionamento reflexivo e propositivo quanto às tensões que circundam tais temáticas, em relação direta com os processos educativos de todos os sujeitos, inclusive bebês e crianças pequenas. A partir da perspectiva apresentada por Silva (2021), pode-se compreender que a invisibilização das problemáticas que envolvem as questões de gênero pelo uso da linguagem nos marcos legais, em que parece ressoar a tentativa de silenciamento não apenas de um marcador das relações educativas, mas dos sujeitos que são marcados e marcam os processos sociais e educativos desde a Educação Infantil.

Nesse contexto, vale evidenciar a emergência da onda conservadora brasileira e os seus efeitos sobre a educação pública, nos últimos anos. A influência da ação de movimentos extremistas de direita, como, por exemplo, Escola Sem Partido<sup>3</sup> e Revoltados Online<sup>4</sup>, tem incidido diretamente nas decisões que ocorrem no âmbito da educação, como na ocasião em que conseguiram suprimir do texto da Base Nacional Comum Curricular qualquer menção a gênero, durante a última Conferência Nacional da Educação (Conae).

---

<sup>3</sup> O Movimento Escola Sem Partido é uma iniciativa que objetiva obstaculizar a abordagem de questões políticas por professores e professoras em sala de aula, defendendo a ideia de neutralidade política, ideológica e religiosa no ensino.

<sup>4</sup> O grupo de direita Revoltados Online atuou fortemente contra o governo da então presidenta Dilma Rousseff e em oposição ao Partido dos Trabalhadores. O movimento enfatizou discurso de ódio e homofobia.

A presente pesquisa adota a concepção de gênero como uma construção social, cultural e relacional, além de pedagógica, de desigualdades entre homens, mulheres e outros sujeitos de gênero (Scott, 1995), conforme detalhado adiante. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender o lugar do gênero nos documentos legais que orientam as propostas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil, bem como sua influência nas práticas de professores e professoras que atuam nessa etapa inicial da educação básica em nosso país.

A partir da leitura dos documentos apresentados acima, constatou-se que somente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) transversalizam gênero, ainda que superficialmente. Considerando-se a transversalização de gênero como uma estratégia que pode contribuir com a igualdade de gênero, colaborando com a luta pela garantia de todos os sujeitos. Trata-se de uma abordagem ou um meio de buscar assegurar que as diferenças e os direitos de todos e todas sejam levados em consideração como fulcrais em quaisquer intervenções políticas, científicas, da legislação ou outras, muito embora essa perspectiva ainda enfrente muitos desafios para ser efetivamente implementada. (Andrade; Meyer; Barzotto, 2019).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1999), gênero é mencionado como um aspecto que deve estar em diálogo com os múltiplos elementos constitutivos da identidade dos(as) estudantes, considerando suas realidades cultural e socioeconômica (Brasil, 1999). Há também uma determinação para que os professores e as professoras sejam adequadamente formados(as) para desenvolver práticas educativas junto às crianças que considerem abordagens condizentes com “[...] suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero” (Brasil, 1999, p.).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a temática de gênero emerge como uma função política, social e pedagógica a ser desempenhada pelas instituições de Educação Infantil. Estas devem colaborar na construção de “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero” (Brasil, 2009, p.)

Pode-se admitir que os dois documentos reconhecem a diversidade de identidades das crianças, suas singularidades e peculiaridades e que estas devem compor os processos de sociabilidade e de aprendizagem. Contudo, salienta-se a necessidade de alargar e aprofundar

as discussões sobre gênero e relações de gênero em um tom problematizador e propositivo, de modo que possam ser superadas perspectivas essencialistas e binárias, que negam a complexidade e a diversidade da vida (Louro, 1997).

## **1.2 Os Novos Estudos Sociais da Infância: criança(s) em perspectiva**

Quais percursos e lugares as crianças têm ocupado em nossa sociedade historicamente? Referindo-se à posição social ocupada pelas crianças, essa pergunta pode mobilizar outras sobre quem são esses sujeitos, no plural, considerando-se a diversidade de contextos, gênero, classes sociais etc. Diante disto, esta pesquisa, ao se ancorar nas bases teóricas dos Novos Estudos Sociais da Infância, considerando sobretudo, o campo da Sociologia da Infância, apresenta uma concepção atualizada de criança(s) e da(s) infância(s).

Vale frisar que, de acordo com Coutinho (2016), os Estudos Sociais da Infância existem desde o século XIX, todavia o que distingue o movimento atual é exatamente o modo como esses estudos se colocam frente à contemporaneidade, considerando a interdisciplinaridade e questões das ciências sociais e humanas. Sob tal perspectiva, Halldén (2005) propõe a denominação Novos Estudos Sociais da Infância, indicando os anos 1990 como marcantes para esse campo, sobretudo pelas contribuições da Sociologia da Infância, que delineou as seguintes teses:

1. A infância é entendida como uma construção social.
2. A infância é uma variável de análise social.
3. As relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo em seu direito próprio.
4. As crianças são e devem ser encaradas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas.
5. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância.
6. Ao proclamar um novo paradigma dos estudos da infância também está a empenhar-se numa reconstrução da infância na sociedade (Prout; James, 1990, p. 8).

Os Novos Estudos Sociais da Infância, a partir de suas teses, apresenta as crianças como agentes ativos no campo da produção do conhecimento e não como mero objeto de investigação (Coutinho, 2016). Não se trata de um fetichismo pela infância, mas de uma contrapartida ao adultocentrismo (centralidade nas perspectivas e ações produzidas somente por pessoas adultas) histórico que predomina na sociedade, silenciando as crianças, inclusive em pesquisas científicas. Essa lente política e teórica que se dá para e com a infância indaga pressupostos e certezas cristalizadas.

Nesse bojo, destaca-se também a Historiografia da Infância, em especial pelo estudo iconográfico desenvolvido por Philippe Ariès (1986), uma vez que, de acordo com Sarmento

(2005), desde esse trabalho a infância tem sido considerada como uma construção social no campo das ciências sociais. Nesse trabalho documental sobre as crianças, realizado na década de 1960, Ariès analisou fotografias, pinturas e documentos, em geral encontrados em arquivos de famílias nobres e das igrejas, com o intuito de identificar o lugar das crianças e, conseqüentemente, da infância durante o período que se estendeu do século XII ao XVIII.

Sua pesquisa histórica revelou conhecimentos importantes a respeito da infância ocidental: nem sempre houve a compreensão da importância do cuidado com as crianças, mas somente no final do século XVIII e início do século XIX, na modernidade, surgiu o que foi definido como o sentimento de infância na sociedade burguesa ocidental. Assim, a infância passa a ser visualizada como uma categoria social específica, constituída pelas crianças em seus modos de ser e agir, e demais características igualmente peculiares (Ariès, 1986).

O trabalho de Ariès – apesar das críticas que recebeu, a exemplo de lacunas historiográficas apontadas por Gélis (1992), Heywood (2004) e Thompson (2012) – inegavelmente constituiu um marco científico na área dos estudos das crianças e das infâncias, ao tratar dos sentimentos sobre a infância (Santos, 2016), contribuindo para a retomada e ampliação de pesquisas sobre a infância nos campos da Sociologia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia e outros. Além disso, trouxe à tona a urgência de buscarmos saber mais sobre as crianças e sobre os fenômenos da vida também a partir delas, considerando suas diferentes infâncias, no passado e na atualidade (Broering, 2015).

No campo da Sociologia, compreende-se que, durante muito tempo, as crianças foram analisadas a partir da influência dos estudos durkheimianos, como um movimento resultante de seu atendimento nas primeiras instituições educacionais. Nesse contexto, as crianças eram concebidas como receptáculos, submissas aos adultos. A disseminação desses estudos, transformou-se na elaboração da ideia de "ofício de aluno", que muito contribuiu para uma sociologia da escolarização (Sirota, 2001; Moruzzi, 2011).

Nessa direção, os primeiros esforços de uma Sociologia da Infância, que emerge a partir da década de 1980, indicam que as instituições escolares acabam por colaborar com um apagamento ou marginalização da infância, o que já estava enraizado na história social das crianças. Diante disso, especialmente a partir da década de 1990, surgem diversos estudos que buscam colaborar para o aparecimento da infância em suas múltiplas potencialidades, enfatizando sobretudo a noção de experiência infantil (Sirota, 2001; Montandon, 2005). Sobre isso, Sarmiento (2011) afirma que “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância (Sarmiento, 2011, p. 27).

A presente análise se distancia de uma sociologia da escolarização e se aproxima de uma sociologia da socialização (Sarmiento; Pinto, 1997; Delalande, 2003). Esta última considera os processos gerais que constituem a vida humana, compostos e produzidos por sujeitos sociais, influenciados por contextos políticos, jurídicos, culturais e históricos, e valoriza a singularidade da vivência desses aspectos. Reconhece as interconexões da vida e enxerga a criança como protagonista social, e não apenas como objeto de análise (Plaisance, 2004; Moruzzi, 2011; Oliveira, 2014).

Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições teóricas do sociólogo da infância, Willian Corsaro (1997). Ele argumenta que, ao interagirem entre si, com adultos e com elementos do mundo, as crianças se apropriam de forma interpretativa das informações culturais adultas. Esse processo gera aprendizagens sociais, mas também um movimento de assimilação criativa, que lhes permite produzir culturas com características específicas.

A Sociologia da Infância apresenta a infância como uma produção social, reconhecendo as crianças como atores sociais atuantes em diversos contextos. Além disso, compreende que a infância é construída por meio das relações estabelecidas entre as crianças e outros sujeitos, considerando a influência de marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social e territorialidade, entre outros. Ao reconhecer a existência das culturas infantis e entender a infância como uma construção sócio-histórica, esse campo teórico defende o direito de participação das crianças, inclusive em pesquisas, desdobrando-se em duas vertentes principais: a construtivista e a estruturalista.

Em suma, o campo vem sustentando teoricamente o desenvolvimento de pesquisas que consideram as crianças como sujeitos potentes no âmbito investigativo, e não somente como objeto de estudo. Os temas relacionados à infância e suas interfaces são diversos: consumo, mídias, políticas públicas, cidadania, arte, deficiências, migrações, pobreza, guerra e violências, trabalho infantil, práticas parentais, relações geracionais, alteridade, culturas infantis, raça, etnia, direitos, ludicidade, classe social, meio ambiente, sexualidade, gênero e tantos outros (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2005; Moruzzi, 2011; Cockburn; Brey; Duarte, 2021; Qvortrup, 2010; Oliveira, 2014). Para Sarmiento (2005, p. 363),

A Sociologia da Infância, que emerge a partir da década de 1980, em diferentes países, propõe o ponto de vista das crianças como essencial nas pesquisas. Este é um campo teórico ainda em desenvolvimento e algumas diferenças conceituais começam a se configurar entre os autores, mas nesta perspectiva é imprescindível que o pesquisador abandone a lógica adultocêntrica e tente entender as crianças a partir de seus contextos e de suas experiências.

Trata-se, portanto, de estar com as crianças nos processos investigativos. Segundo Javeau (2005), essa perspectiva, que enfrenta o histórico movimento de negação e silenciamento das crianças, especialmente em pesquisas, constitui uma das maiores contribuições do campo. No entanto, simultaneamente, apresenta um imenso desafio, exigindo atenção e consideração de múltiplas configurações e contextos.

No Brasil, na década de 1940, foi desenvolvido um estudo pioneiro, publicado na década de 1960. Trata-se da obra *As Trocinhas do Bom Retiro*, de Florestan Fernandes (2004), a qual, apesar de anteceder a emergência da Sociologia da Infância no Brasil, dela se aproxima em seus postulados e pressupostos, em especial, do pesquisador William Arnold Corsaro (Santos, 2014). O estudo de Fernandes, realizado a pedido do seu orientador, professor Roger Batisde, enfocava o folclore paulistano, destacando-se sua reflexão e análise do folclore infantil, em que apresenta o seguinte conceito de cultura da infância: "[...] uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica" (Fernandes, 2004, p. 215), relacionados aos demais modos de ser e artefatos culturais.

Fernandes (2004) expressa sua preferência pela expressão "cultura infantil" em vez de "folclore infantil", argumentando que a primeira abrange complexidades sociais que a segunda não contempla, como as dimensões sociais das brincadeiras infantis tradicionais. Para o autor, a expressão "cultura infantil" traduzia melhor os aspectos das culturas das crianças – interligadas à cultura adulta – em seu contexto investigativo (Fernandes, 2004; Santos, 2014). Considerando as culturas produzidas nos "grupos infantis" e, posteriormente, nas "trocinhas" (termo cunhado por Fernandes, 2004), esse estudo revelou detalhes culturais dos modos de ser e estar das crianças, a partir de suas relações com o folclore, entre si e com os adultos. Observou, por exemplo, a estrutura das brincadeiras, a participação das crianças e outros detalhes relevantes. Ademais, de acordo com Neves (2010, p. 18):

Florestan Fernandes ressalta, em várias passagens do seu trabalho, a importância da convivência com os pares na socialização das crianças, uma vez que possibilita a inserção do indivíduo em seu meio com a assimilação e permanente reconstrução da cultura. Concluindo seu estudo sobre as 'trocinhas', esse autor percebe uma grande aproximação entre o folclore infantil brasileiro e composições ibéricas, principalmente no que tange às brincadeiras e cantigas de roda, aproximação que não foi constatada em relação ao folclore indígena ou africano, provavelmente pelo assujeitamento promovido pela colonização portuguesa. Assim, traços da cultura do adulto passaram para a cultura infantil e sua permanência deveu-se aos grupos infantis, que garantiram, ao mesmo tempo, sua transformação e continuidade de geração a geração.

Diante disso, percebe-se que as crianças ocuparam um lugar de contribuição legítima no estudo de Fernandes (1979), tendo suas leituras de mundo, percepções e significações simbólicas consideradas no âmbito da produção e reprodução social e cultural do município de São Paulo, na década de 1940, conforme destacam Delgado (2011) e Santos, (2014). Isso se deu em virtude da escolha metodológica inovadora do autor, ao observar como se davam as cantigas de roda, os jogos, os folguedos e demais brincadeiras constituintes do folclore infantil (Arenhart, 2010).

Embora o foco principal do trabalho de Florestan Fernandes não fossem as culturas infantis das crianças do Bom Retiro, mas sim o folclore paulista, sua abordagem singular em relação às crianças e suas produções culturais colocam-no em evidência, sobretudo por ter desenvolvido tal estudo em um período com pouca discussão acerca da infância (Arenhart, 2010). A partir da observação de grupos de pares de crianças, evidencia-se a aproximação entre as concepções de cultura infantil e culturas da infância. Nesse contexto, destaca-se a convergência entre o caráter etnográfico do trabalho de Florestan Fernandes e a perspectiva da Sociologia da Infância; ambos defendem a etnografia, especialmente em estudos interpretativos, como um método eficaz para investigar crianças e infâncias na contemporaneidade, considerando os acontecimentos e as marcas culturais do presente (Corsaro, 2011).

Ainda sobre o campo dos Novos Estudos Sociais da Infância em nosso país, colocam-se especificidades que abrem possibilidades de ampliação e fortalecimento do campo. Em especial, sobressaem-se as temáticas da diferença e diversidade nas produções culturais infantis (Abramowicz; Oliveira, 2010). Contudo, são recentes as contribuições de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, a partir das especificidades próprias das crianças, infâncias, espaços e tempos locais, a exemplo de Silvia Helena Vieira Cruz (2008); Fernanda Müller (2010); Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado (2011); Sonia Kramer, Alexandra Pena; Maria Leonor Pio Borges de Toledo; Silvia Néli Falcão Barbosa (2019); Deise Arenhart (2016); Ana Lúcia Goulart de Farias e Daniela Finco (2018); Rodrigo Saballa de Carvalho (2018); Janaína Nogueira Maia Carvalho, Fernanda Victória Cruz Adegas, Camila Ferreira da Silva e Marta Regina Brostolin (2022); Márcia Buss-Simão (2012); Rita Marisa Ribes Pereira e Nélia Mara Rezende Macedo (2012), Juliana Schumacker Lessa (2019), entre outros e outras.

Ao pensar na definição de criança como sujeito que também pensa sobre si, considerando suas relações com os adultos, os espaços e as materialidades ao seu redor, tem-se que elas não são indivíduos passivos, mas sujeitos ativos. As crianças passam então a ser

reconhecidas como sujeitos que, ao perceberem a si próprias e às relações que as envolvem, constituem e expressam suas próprias posturas e relações por meio de modos próprios de pensar, interpretar, agir e criar (Montandon, 2001; Sarmiento, 2005; Barbosa; Delgado; Tomás, 2016). Nesse sentido, a alteridade das crianças, isto é, o modo de ser e estar no mundo produzido por elas, torna-se central.

Desse modo, a ideia negativa da criança como aquele indivíduo que não sabe ou não pode, por ainda não ser, passa a ser recusada. A criança é reconhecida, portanto, como um sujeito que já é, rejeitando-se a ideia de que só será alguém quando se tornar adulta. Ressalva-se que os Novos Estudos Sociais da Infância não negam o desenvolvimento biológico e psicológico, reconhecendo que tais processos ocorrem ao longo de toda a vida e não apenas na infância. Assim, as crianças, ao serem reconhecidas como sujeitos que são, sabem e podem – ao seu modo –, são consideradas competentes, mesmo dependendo dos adultos para efetivação de seus direitos de proteção, provisão e participação (Sarmiento; Pinto, 1997; Castro, 2001; Sarmiento, 2008).

Essa concepção de criança impulsiona a construção de posturas específicas em todos os contextos, levantando novas questões: como nos posicionamos diante das crianças na sociedade? Qual o lugar delas, por exemplo, em pesquisas que as envolvem? Tais questionamentos revelam que a produção conceitual da Sociologia da Infância dialoga diretamente com a vida cotidiana, dada a presença das crianças nos mais variados espaços sociais. Assim, ao pensar em pesquisas com crianças, Delgado e Müller (2005) propõem que se avance da pesquisa *sobre* crianças para a pesquisa *com* elas. Ou seja, ao reconhecer que meninos e meninas elaboram interpretações e significados sobre o mundo, torna-se necessário valorizar suas perspectivas para construir análises mais completas, especialmente ao pesquisar fenômenos diretamente ligados a elas, como nesta tese.

A pesquisa com crianças, constitui, nesse sentido, uma atitude científica e política, que não apenas dá voz às crianças, mas torna visíveis suas opiniões produzidas o tempo inteiro, percebamos ou não. Assim, destaca-se também a faceta ética de pesquisas dessa natureza, pois vão de encontro a uma lógica adultocêntrica, ao possibilitar que as crianças ocupem o lugar de sujeitos participantes das investigações por meio de procedimentos e estratégias adequadas a elas. Trata-se da afirmação e confirmação de uma concepção de socialização que, ao reconhecer as crianças como sujeitos de fala, não fomenta socializações *para* elas, mas necessariamente também *com* e *a partir* delas, conforme já explicitado.

A infância é, portanto, concebida como uma categoria social construída pela redefinição do olhar adulto em relação às crianças e suas experiências sociais. Essa

construção se manifesta no modo brincante como as crianças vivenciam o mundo, resultando em uma produção cultural peculiar: as culturas infantis. Segundo Corsaro (2011), as crianças realizam uma reprodução interpretativa ao perceberem aspectos e comportamentos presentes nas culturas adultas, apropriando-se deles e recriando-os por meio de brincadeiras, faz de conta e outras ações e relações sociais. A produção cultural infantil, dessa forma, revela e reafirma a competência das crianças em ler o mundo e expressar suas interpretações, a partir das múltiplas relações que estabelecem.

Assim, a infância é compreendida não apenas como uma fase temporal da vida, mas como parte integrante da estrutura social, em uma relação de influência mútua (Qvortrup, 2010). O tempo inteiro as crianças circulam, em corpo e imagem, nos espaços sociais, nas mídias, quase sempre em lugar subalterno aos adultos e ingenuamente a serviço de interesses políticos e econômicos. Portanto, como fenômeno contemporâneo e instável, a infância passa a ter sua complexidade reconhecida e estudada (Sarmiento; Pinto, 1997).

Nesse contexto, outro questionamento importante diz respeito ao modo como as escolas, desde a Educação Infantil, podem ser pensadas não somente para as crianças, mas junto a elas, de modo que possam ter projetos e ações pedagógicas construídos também com elas e que estejam diretamente implicados nas relações com professores e professoras. Na próxima seção, discorre-se sobre isto a partir de reflexões do campo teórico das Pedagogias das Infâncias (Rocha, 2008; Faria, 1993; Barbosa, 2000).

### **1.3 Pedagogias das Infâncias: origem e práticas docentes específicas**

Historicamente, a educação ofertada às crianças pequenas surgiu como um direito prioritário de suas famílias, em especial das mães trabalhadoras diante da necessidade do trabalho fora do lar. Houve, portanto, a necessidade da organização de espaços fora do ambiente doméstico destinados a atender às crianças. Entretanto, em um primeiro momento, esse atendimento teve as marcas domésticas do cuidado e da maternidade. Nesse sentido, a educação de crianças pequenas foi reduzida a um caráter higienista e assistencialista (Rosemberg, 1984).

É importante lembrar que, no Brasil, a reivindicação por creches também se fundamentou fortemente na necessidade de mães trabalhadoras. Esse fato conferiu à educação oferecida às crianças pequenas uma ideia de provisoriedade, emergência e até substituição, como se devesse responder apenas a uma situação circunstancial. Tal concepção perdurou e ainda influencia as políticas educacionais atuais, desconsiderando a legitimidade da creche

como um direito primordial das crianças, que são os sujeitos de socialização nessa instituição (Kramer, 1982; Rosemberg, 1989).

Com o passar do tempo, a partir das lutas mobilizadas por vários grupos sociais, de professoras(es) e familiares, por exemplo, buscou-se estruturar a educação de crianças pequenas, fundamentalmente considerando-as prioritárias na fila dos direitos e entendendo-se que a escola deveria ser um direito primeiro delas. É importante frisar que, nessa direção, ao afastar a família do papel central na Educação Infantil, o papel social da escola se expandiu significativamente.

Nesse percurso histórico, tem-se, por um lado, que a ausência de espaços educativos para atender às crianças e famílias passou a ser solucionada, mesmo que de forma insuficiente ou deficiente; por outro lado, com o crescimento da oferta de Educação Infantil, passou-se a se reconhecer a urgência de pensar e organizar processos educativos significativos e adequados para essa etapa educativa. Haddad (1992, p. 18), ao discorrer sobre produções acadêmicas elaboradas da década de 1970 a 1980, na área da educação de crianças pequenas, lembra que "o conhecimento de práticas modernas de cuidado e educação da criança pequena ficou em segundo plano", havendo pouco debate e aprofundamento nas questões referentes à natureza das experiências vividas por elas. Tal realidade exigiu ampliação dos estudos sobre a educação das crianças, sem desconsiderar esses sujeitos e a partir de investigações multidisciplinares, que considerassem as questões pedagógicas, sem desvinculá-las dos aspectos sociais, culturais, históricos e políticos.

Nessa mesma direção, Barbosa (2000) expõe que, nas décadas de 1960 e 1970, muitas produções com caráter teórico sobre a Educação Infantil eram livros ou manuais elaborados em grande parte por autores estrangeiros, como Froebel, Montessori, Decroly e outros. Já na década de 1980, de acordo com a autora, passou a ser publicado um maior quantitativo de livros com ênfase nas políticas da Educação Infantil, escritos por autores e autoras nacionais. Os enfoques estavam principalmente na pouca quantidade de Creches e Pré-Escolas, bem como indicavam a urgência da criação e acompanhamento de políticas públicas de atendimento educacional das crianças pequenas. Nesse mesmo período, com a ampliação do número de programas de pós-graduação no país, começaram a surgir dissertações e teses sobre essas temáticas, a exemplo dos trabalhos realizados por Rosemberg (1989); Campos (1989); Haddad (1991), Machado (1991), Kramer (1993), Wajskop (1995), Vieira (1998), Rocha (1999), entre outros.

Importante frisar que as origens da Pedagogia como disciplina na modernidade foram marcadas por estudos pedagógicos, mas também pelo atrelamento das práticas pedagógicas à

Psicologia, considerando, sobretudo, as crianças. Do mesmo modo, o percurso de constituição do campo teórico das Pedagogias das Infâncias foi influenciado pelo campo científico da Psicologia, especialmente no advento da universalização da escola e demais ações práticas decorrentes (Rocha, 2001). A compreensão da criança como sujeito histórico que se desenvolve social e culturalmente foi fundamental para pensar uma educação coerente com tal perspectiva.

As Pedagogias das Infâncias (Rocha, 1998), enquanto campo fundamentado nos estudos da trajetória da Educação Infantil no Brasil, adota uma concepção de criança que transcende os aspectos físicos, biológicos e psicológicos, e abrange as dimensões culturais e sociais com ênfase significativa. Trata-se de um campo teórico que reconhece as crianças como sujeitos de aprendizagem, com participação ativa na vida e, especialmente, na escola, colaborando na produção de conhecimentos em relação com outros sujeitos, nos diferentes espaços, tempos e materialidades (elementos da natureza e artefatos culturais).

Nesse âmbito de elaboração teórica e de lutas pela Educação Infantil, há uma preocupação em considerar as dimensões políticas e pedagógicas na educação de bebês e crianças brasileiras, atentando para as especificidades de cada faixa etária, para a pluralidade de contextos geográficos e culturais, propiciando situações significativas que abarquem o educar e o cuidar de modo associado. Nessa esteira, destacam-se as teses de Faria (1993) e Rocha (1999) como constituintes do primeiro conjunto de pesquisas científicas que colaboraram de modo amplo para a emergência das Pedagogias das Infâncias, além de outras produções igualmente relevantes (Carvalho; Metz, 2018).

A pesquisa de Faria (1993) teve como objeto os parques infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, no recorte temporal de 1935 a 1938, concluindo que esses espaços representavam uma perspectiva pedagógica participativa, considerando as culturas infantis de forma efetiva na prática pedagógica. Mais tarde, Rocha (1998), ao analisar a trajetória e as perspectivas pedagógicas brasileiras sobre a Educação Infantil, no período de 1990 a 1996, argumentou que a escola, de modo amplo, foca no domínio de conhecimentos elementares, enquanto a instituição de Educação Infantil, em sua especificidade, busca estabelecer a complementariedade na relação educar e cuidar na educação das crianças pequenas (Souza; Leal; Lima, 2023).

Barbosa (2000), também influenciada pelos estudos da Sociologia da Infância, em especial pelas concepções de criança e infância pautadas por Sarmiento (1997), dedicou-se a pensar as especificidades das Pedagogias das Infâncias com foco nas práticas pedagógicas que emergem da visão das crianças, numa aprendizagem que respeitasse suas infâncias e culturas.

Nesse sentido, problematiza em sua tese a rotina como instrumento articulado ao cotidiano escolar, mas também com aspectos culturais externos vinculados à cultura da modernidade na qual as crianças também estão imersas.

Os esforços desses e de outros trabalhos no âmbito desse quadro teórico emergente implicam necessariamente a proposição de uma Educação Infantil socialmente referenciada, que reconheça, valorize e atenda a todos e todas com uma qualidade orgânica e organizacional, possibilitando a construção e apropriação de saberes de forma contextualizada e significativa, tendo em conta os modos de ser das crianças pequenas. Isso requer caminhos educativos que sejam pensados para e com elas, considerando suas necessidades (observadas e identificadas pelas professoras e professores), suas curiosidades e saberes prévios, sua capacidade de articular experiências e conhecimentos científicos.

Assim, as Pedagogias das Infâncias têm concebido a infância como uma categoria relacional em construção. Campos (2012) pontua que a Pedagogia é uma ciência aplicada, que se nutre de conhecimentos que são desenvolvidos também por outros campos, no intuito de produzir suas próprias sínteses, visando sempre a uma prática que possui facetas pedagógicas e sociais. Portanto, ao pensar na Educação Infantil, destaca a necessidade de uma gramática pedagógica que seja capaz de sustentar uma práxis educativa baseada em uma concepção de criança competente, na escuta e em condições de aprendizagem que a respeitem enquanto sujeito social.

A Pedagogia, portanto, deve ser priorizada como objeto de trabalho entre os estudiosos da área, focando não apenas em declarações de princípios, mas também na transposição de conceituações para a prática pedagógica, através de métodos inteligíveis que considerem educadores e crianças reais. Nesse sentido, os Novos Estudos Sociais da Criança são relevantes para o diálogo com a Pedagogia. Ao abordar crianças e infâncias de forma ética, influenciam a elaboração de propostas pedagógicas e a construção de posturas docentes que valorizam a escuta e a participação infantil, sem negligenciar o compromisso político com a igualdade, solidariedade, justiça, liberdade e outros valores sociais. Assim, a relação entre Pedagogia e crianças deve priorizar um projeto educacional emancipador.

Além disso, as perspectivas propostas pelo campo das Pedagogias das Infâncias apontam especificidades da docência, a partir das peculiaridades das próprias crianças. Rocha (1998) enfatiza que o foco dessa perspectiva pedagógica, identificada como uma "didática" da Educação Infantil, concentra-se nas crianças em seus processos contextuais e contemporâneos, abrangendo suas capacidades culturais, intelectuais, estéticas, criativas, expressivas, emocionais e outras.

Trata-se de um campo teórico que, ao dialogar com os processos educativos que envolvem as crianças em seus diversos contextos e relações sociais e culturais, estrutura a agência dos meninos, meninas, docentes e demais profissionais envolvidos. O trabalho pedagógico na perspectiva das Pedagogias das Infâncias propicia possibilidades investigativas que contribuem para a construção e apropriação dos diversos saberes que as crianças têm direito de alcançar, considerando suas culturas e seus modos de ser.

Nesse caso, a docência assume posturas próprias frente aos bebês e crianças pequenas, valorizando-se a escuta sensível e o olhar atento aos interesses, problematizações e saberes prévios apresentados por esses sujeitos. Atrelado a isso, destaca-se também o modo como o processo educativo se estrutura, ancorando-se em ações pedagógicas que consideram o ato de educar e cuidar intrínsecos, pois embora sejam distintos, eles ocorrem de modo simultâneo no cotidiano das escolas de Educação Infantil (Horn, 2017; Brasil, 2009). Um outro aspecto fundamental que permeia o fazer docente na referida etapa educacional é o brincar, uma vez que a brincadeira se constitui como central no modo como as crianças produzem cultura, inserindo-se no mundo, percebendo-o e interpretando-o (Kremer; Barbosa, 2021).

As categorias centrais das Pedagogias das Infâncias têm se centrado nos processos educativos que buscam favorecer a interconexão entre crianças, docentes e os saberes. Para isso, enfatiza-se uma perspectiva pedagógica participativa, criticando-se pedagogias que são meramente transmissivas. Desse modo, a qualidade dos espaços, materiais e a organização dos tempos das vivências propostas para as crianças são considerados elementos fundamentais para a construção e apropriação de conhecimentos, a partir de uma perspectiva relacional e sistematizada. Além disso, o brincar como um princípio que deve permear as ações pedagógicas é tido como aspecto fulcral na organização do cotidiano educativo, que busca favorecer a aproximação das crianças com os saberes das variadas linguagens, valorizando-se os seus saberes prévios e as suas experiências (Rocha, 2001; Campos, 2013).

Nesse contexto, o campo das Pedagogias das Infâncias destaca os aspectos sociais, culturais e políticos como elementos que influenciam os processos educativos, constantemente moldados por diversas variáveis. No âmbito específico deste trabalho, a variável gênero ganha relevância, emergindo como um dos atravessamentos históricos, culturais e sociais contemporâneos. A questão das desigualdades de gênero, em particular, é amplamente explorada em diversas pesquisas na área da Educação, como as realizadas por Finco (2004), Guerra (2005), Guizzo (2011), Santos (2016), Louro (2014) e outros.

É importante ressaltar que as Pedagogias das Infâncias tem sido alvo de críticas. Arce (2004) argumenta que esse campo prioriza a aprendizagem em detrimento do ensino na

Educação Infantil, supervalorizando a cultura infantil em detrimento da cultura escolar. No entanto, é necessário atenuar essa compreensão. O campo das Pedagogias das Infâncias, ao reconhecer a importância da socialização nas relações escolares, considera todos os indivíduos como sujeitos culturais, incluindo as crianças. Nesse sentido, as instituições educacionais são espaços de produção e apropriação de conhecimento, no contexto de uma educação participativa. O campo não rejeita o ensino, mas discorda de práticas de ensino que se baseiam apenas na transmissão, de forma descontextualizada e sem considerar, de maneira sistemática e ética, as culturas infantis (Rocha, 2011; Souza; Leal; Silva, 2022)

Por outro lado, considera-se igualmente necessário reconhecer a postura crítica e autocrítica constante que deve haver por parte de todo(a) pesquisador(a) que constitui ou se ampara em determinado quadro teórico. Nesse sentido, Rocha e Buss-Simão (2017, p. 91) destacam que o esforço das Pedagogias das Infâncias consiste em estabelecer um conjunto de práticas pedagógicas, que “[...] tome a infância como pressuposto e que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem”. Assim, é preciso acreditar numa pedagogia capaz de redefinir, em uma perspectiva social, histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento. Trata-se de atuar a partir de uma compreensão de infância situada.

Na próxima seção, discorre-se sobre elementos teóricos importantes para a compreensão de conceitos e preconceitos de gênero, articulados à Educação Infantil.

#### **1.4 Estudos de gênero e Educação Infantil: entre conceitos e preconceitos**

As relações de gênero têm sido discutidas na atualidade em diversos espaços e, em muitos casos, de forma superficial. Nos espaços escolares, os debates sobre o tema também têm sido inseridos de diferentes modos, seja pelas situações cotidianas que envolvem gênero, por meio de programas educativos, ou através do silenciamento dos sujeitos. Frente a isso, ressalta-se uma importante conquista no campo da legislação educacional, que foi a homologação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012). O referido documento, aprovado em 2012, tem servido de amparo e argumento nas ações e reflexões relacionadas ao reconhecimento e valorização da diversidade nos espaços escolares, ao apontar como um de seus princípios o reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade. Nessa perspectiva, as referidas Diretrizes são relevantes para todas as pessoas, independente do seu sexo, identidade de gênero, nacionalidade, classe social, etnia ou raça,

condições sociais e culturais, idade, deficiências, conferindo-lhes o direito de usufruírem de uma educação democrática e não discriminatória (Brasil, 2012).

Contudo, é pertinente destacar a discrepância entre as conquistas legais e a efetivação dos direitos, além dos retrocessos sociais vivenciados pela sociedade brasileira. Um número significativo de pessoas adota posturas reacionárias, enquanto outros grupos se articulam e fomentam pânico moral, buscando impedir a discussão da diversidade sexual e de gênero nas escolas. Essa estratégia se apoia na defesa de um modelo único de família brasileira, desconsiderando a existência de outras identidades de gênero e diversas composições familiares.

Assim, reforça-se a premissa de que, enquanto houver desigualdades de gênero, as discussões em torno dessa temática, além de necessárias, são vitais no enfrentamento às violências simbólicas e físicas, incluindo a morte de tantas pessoas vítimas do preconceito. Considerando a especificidade da Educação Infantil como importante contexto formal de vida coletiva para a maioria das crianças brasileiras, após o ambiente familiar, destaca-se a defesa de Barbosa (2009) de uma educação para a diversidade no cotidiano das escolas infantis. Essa perspectiva é reforçada por Duarte (2021), que destaca o gênero como uma das categorias centrais na organização do mundo social infantil.

Apesar da superficialidade com que as questões de gênero são abordadas nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, é crucial reconhecer que as crianças observam e internalizam comportamentos generificados nas instituições de ensino. Isso se aplica tanto à sua própria identidade quanto à forma como percebem os outros. Não está nas referências.] A própria estrutura institucional, em alguns casos, ainda reflete princípios de visão e divisão de gênero, manifestos na organização de espaços e atividades, na decoração, na separação de crianças durante as brincadeiras e até na formação de filas (Carvalho, 2014).

Como sujeitos ativos e dinâmicos que são, as crianças realizam suas próprias leituras e reproduções das experiências observadas e vivenciadas no âmbito do que Carvalho (2014) denomina de roteiros de gênero:

Por analogia a roteiro sexual, entende-se roteiro de gênero como uma categoria que abarca elementos simbólicos e que não são verbais numa sequência de condutas organizada e delimitada no tempo, através da qual as pessoas contemplam o comportamento futuro e verificam a qualidade do comportamento em andamento [...]. Os roteiros de gênero demarcam e sinalizam lugares, objetos, vestuários, atividades e comportamentos femininos e masculinos. Os corpos, tão importantes no aprendizado das crianças pequenas, aprendem a se expressar, movimentar e interagir de acordo com esses roteiros de gênero e se adaptam às rotinas impostas. (p. 431)

Os roteiros de gênero capturam os sujeitos, induzindo-os a aderir a comportamentos generificados, carregados de estereótipos, ou seja, suposições ou pré-julgamentos simplistas, preconceituosos e geralmente negativos sobre determinado grupo. Esse processo de aprendizado e reprodução molda as identidades infantis, limitando suas subjetividades aos padrões identitários masculino e feminino. Assim, o gendramento que ocorre, em muitos casos, amparado em preconceitos e estereótipos arraigados, chega a denotar ou sugerir que as desigualdades produzidas pelas diferenças entre os sexos são naturais. Entretanto, as crianças não somente leem os roteiros de gênero, mas podem perceber também as imposições de gendramento, inclusive reproduzindo-o ou rompendo com ele.

A concepção binária e dicotômica de gênero tem perdurado ao longo do tempo, embora tenha sido problematizada por mulheres que questionaram e lutaram contra as relações de dominação de gênero. Entretanto, os estudos feministas somente emergiram na década de 1960, inicialmente como estudos da mulher, precedidos de conquistas de direitos femininos, como o direito à educação, ao trabalho assalariado e ao voto. Gênero, um conceito complexo e multifacetado, tornou-se o conceito central da teorização feminista a partir da língua inglesa, disseminando-se no Brasil a partir da década de 1990 (Louro, 2014; Carvalho, 2015).

Nessa esteira, vale ressaltar que, no contexto brasileiro, o conceito de gênero, ao ganhar força, constitui-se como uma necessária ferramenta teórica, política e pedagógica, para tornar visível e denunciar as desigualdades que existem entre homens e mulheres, demarcando que as diferenças entre feminino e masculino são construídas socialmente. Tais construções de gênero situam homens e mulheres em diferentes lugares, criando expectativas e normas relacionadas às feminilidades e masculinidades.

No campo da educação, no Brasil, as obras das historiadoras Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (1997) figuram entre as referências mais citadas sobre gênero. Neste trabalho, optou-se por estabelecer um diálogo central com essas autoras, além de Carvalho (2012). Scott (1995) destaca o gênero como uma categoria de análise histórica, que representa os lugares sociais atribuídos aos corpos sexualizados e suas implicações para os indivíduos e a sociedade. Louro (1997), por sua vez, analisa as repercussões do gendramento nos corpos e nas relações sociais no contexto educacional.

Nessa linha, Carvalho (2012) aponta gênero como uma categoria teórica que busca compreender as redes de significados e símbolos, a partir das diferenças sexuais dos sujeitos, orientando as formas de organizar, classificar e hierarquizar nossos modos de viver e nossas

identidades, posicionando os sujeitos nesse ou naquele lugar social. Trata-se de um conceito analítico sobre uma forma primária de relações de poder (Scott, 1995):

- O gênero é construído a partir de representações simbólicas e culturais de masculinidade e feminilidade (Scott, 1995);
- É normatizado por meio das instituições (educativas, jurídicas, religiosas e outras) que legitimam os significados dos símbolos (Scott, 1995);
- Articula-se aos aspectos econômicos, políticos, sociais e aos demais marcadores de identidade, como classe social, raça-etnia, idade-geração (Scott, 1995; Campos, 2009);
- Implica relações marcadas, em grande medida, pela dominação e opressão dos homens sobre as mulheres e outras identidades subalternas, como as pessoas LGBTQIA+.

Nessa perspectiva, Carvalho (2012) argumenta que o gênero transcende a compreensão das relações sociais entre homens e mulheres, integrando os sistemas simbólicos e permeando a rede de significados e relações de poder em toda a estrutura social.

Outros conceitos úteis para a análise do problema de pesquisa desta tese são os de relações sociais de sexo e de divisão sexual do trabalho, desenvolvidos pela sociologia do trabalho feminista francesa, representada por Helena Hirata e Danièle Kergoat. Trata-se da divisão entre trabalhos de homem e trabalhos de mulher, considerada a base material das relações sociais de sexo e uma das formas de relações de poder e dominação, estruturantes e transversais ao campo social (Kergoat, 2009).

De acordo com essa forma de divisão do trabalho, as mulheres são destinadas à “[...] esfera reprodutiva, do trabalho gratuito, invisível, feito para os outros, em nome da natureza, do amor e do dever maternal” (Kergoat, 2009, p. 67), já os homens são direcionados “à esfera produtiva, onde estão as funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.)” (p. 67). Seus princípios organizadores, baseados na ideologia naturalista, são o da separação e o da hierarquização, pois o trabalho de homem vale mais do que o trabalho de mulher, o que explica tanto a raridade de homens no exercício da docência junto aos bebês e crianças pequenas, quanto a desvalorização da profissão.

Nesse caso, faz-se necessário frisar que a divisão sexual do trabalho só passa a ser configurada pela característica da dominação masculina e submissão feminina após o surgimento da propriedade privada. O homem, ao dominar os meios de produção, contribui para a inferiorização social da mulher, a qual teve suas atividades limitadas ao espaço familiar, na sociedade patriarcal. A inferiorização feminina, que se reflete até a atualidade, configura o sexismo, isto é, a discriminação de sexo (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009), explícita ou

implícita. Na docência na Educação Infantil, notadamente marcada pela divisão sexual do trabalho e predominância feminina, os salários ainda são extremamente baixos.

Nesse contexto, a escola, como uma instituição social encarregada da formação dos sujeitos, é, ela própria, um lugar generificado, atravessado pelas representações de gênero (Louro, 2004). Nas escolas de Educação Infantil, o processo de escolarização generificado imprime marcas distintas nos corpos de meninos e meninas, considerando o corpo como um *locus* de inscrição cultural. Sobre isso, Finco (2007, p. 101) afirma:

Torna-se indispensável pensar sobre o processo de inscrição dessas marcas: como começam a existir, como vão sendo inscritas nos corpos, construindo certas verdades sobre os corpos; é preciso enfocar algumas marcas, práticas corporais e delineações de gênero na infância, compreendendo que elas não preexistem nos corpos dos indivíduos para serem reconhecidas e valorizadas, mas sim que elas são produzidas, ou melhor, que elas somente se tornam marcas mediante práticas educativas, processos discursivos e culturais.

Assim, ao se considerar a concepção de criança assumida nesta pesquisa – sujeitos ativos, que percebem, interpretam e significam o mundo, produzindo cultura – surge uma preocupação sobre a influência da escola na construção ou desconstrução das relações de desigualdade de gênero. Diante disto, faz-se importante indagar: como as crianças lidam com o gênero nas relações estabelecidas nos contextos educativos? No que tange à presença de homens na docência em turmas da Educação Infantil, como se dão as relações entre as crianças e esses profissionais? Como elas interpretam a experiência social de práticas de cuidado exercidas majoritariamente por mulheres – mães em casa e professoras na escola – e, eventualmente, por professores homens?

Apesar de as escolas de Educação Infantil serem tidas como espaços de acolhimento a uma pedagogia da relação e da integração, constata-se distinções mais ou menos sutis nos percursos educativos, baseadas nas diferenças sexuais (Louro, 2014). Por exemplo, meninos e meninas são classificados como agitados ou calmas, desobedientes ou obedientes, agressivos ou dóceis, insensíveis ou sensíveis, forjando-se processos de masculinização e feminilização desde muito cedo (Sayão, 2003). A generificação se faz presente também nas escolhas das brincadeiras e até nas cores dos brinquedos, assim como em outras vivências carregadas de estereótipos de gênero, associadas em muitos casos a simbologias que legitimam e reproduzem identidades de gênero fixas e dicotômicas, em substituição a posturas que sejam receptivas às diferenças e opostas à desigualdade de gênero

Nesse sentido, a partir da tessitura teórica sobre gênero apresentada até aqui, frisa-se que nesta tese compreende-se o conceito de gênero como uma categoria simbólica,

estruturada na organização social e projetada nos corpos dos sujeitos, a partir das diferenças sexuais, determinando identidades e perpetuando desigualdades entre homens e mulheres nas relações e práticas sociais. Como relações de poder, as relações de gênero são estruturadas sob a lógica do androcentrismo, isto é, da centralidade de normas e valores masculinos, e da dominação masculina (Bourdieu, 2007) e impactam as relações sociais, mantendo-se através de dispositivos discursivos e de ação, a exemplo da ideia de que os homens são agressivos e propensos à violência, oferecendo perigos de diversas ordens.

Neste estudo, o conceito de gênero é central e forneceu uma lente valiosa ao longo do trabalho de campo e análise dos dados. Nessa esteira, um conceito relevante é o de masculinidade, aqui defendido na perspectiva destacada por Giffin (2005), quando reconhece a masculinidade enquanto múltiplas marcas do ser masculino que estão em constante construção no âmbito da história de uma estrutura social e cultural em movimento e evolução hegemônica, que imprime e cristaliza uma imagem, desejável e valorizada, dos homens. Kimmel (1998) aponta que as masculinidades variam de cultura para cultura e, no decorrer do tempo, são construídas em meio a relações de poder que envolvem as várias desigualdades entre os sujeitos – de raça, etnia, sexualidade, idade, classe social e outras –, especialmente entre homens e mulheres, mas também nas próprias relações entre os homens. Assim, na dinâmica de poder (de competição entre diferentes masculinidades) a masculinidade hegemônica se contrapõe tanto à feminilidade quanto às expressões masculinas que divergem do seu padrão (Bello, 2013). As relações de poder social dos homens incidem, portanto, sobre as mulheres e entre eles próprios. Cabe lembrar, conforme Medrado e Lyra (2008, p. 824), que “[...] as discussões sobre os homens e as masculinidades, de forma crítica, são resultado dos desafios e avanços dos debates científicos e políticos originalmente produzidos pelo movimento feminista e pelo movimento em defesa da diversidade sexual”.

Considerando que os modos de ser masculino e feminino não são inatos ou biologicamente naturais, mas produzidos e regulados cultural e socialmente, através de injunções pedagógicas, cabe refletir porque, apesar das conquistas e avanços nos campos legislativo e teórico que fundamentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a docência nesta etapa continua a ser exercida por profissionais do sexo feminino. Diante disso, esta pesquisa busca compreender como homens que, à luz do campo das Pedagogias das Infâncias e dos marcos legais, exercitam a escuta sensível, o acolhimento constante e a interação lúdica, características próprias de seu fazer profissional, são percebidos pelas crianças. Esses profissionais questionam a masculinidade hegemônica, caracterizada por indivíduos violentos,

sexualmente perigosos, insensíveis e incapazes de cuidar? Sobre essa questão, Sayão (2005, p. 273) problematiza:

É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho. No entanto, além de nossas crenças mais comuns e, muitas vezes pré-concebidas, o que sabemos sobre como atuam professores em creches?

Tal provocação parte do reconhecimento de que a docência exercida junto às crianças na Educação Infantil é marcada pelo gênero, a partir de representações fixas de masculinidade e feminilidade construídas na cultura. Essas representações sociais e culturais de gênero, além de constituir e instituir as identidades dos sujeitos, também produzem as formas como as instituições sociais são estruturadas e visualizadas. Assim, tanto as escolas de Educação Infantil quanto a identidade profissional e o exercício da docência são generificados, refletindo um ideário binário e dicotômico de gênero, a ser aprendido pelas crianças. Segundo esse ideário, o cuidado é atributo feminino e a docência infantil é associada à maternidade, como já referido.

Cabe aqui distinguir os conceitos de maternidade e maternagem, quando se pensa no cuidado das crianças. Enquanto a maternidade está diretamente vinculada às ações de cuidado desempenhadas pelas mães, a maternagem configura-se como uma atitude de cuidado que pode ser realizada não somente por mulheres mães, mas por quaisquer outros sujeitos que possam aprendê-la. Este argumento ampara-se na perspectiva de Badinter (1985), ao defender que o sentimento materno não é constituído de facetas biológicas de mulheres mães, mas de aspirações e afetos de indivíduos desejosos e dispostos ao ato de maternar e cuidar.

Apesar disso, o ideal de maternidade influencia o imaginário da docência na Educação Infantil, associando o fazer profissional ao gênero, sob a crença de que mulheres possuem habilidades inatas para cuidar de crianças pequenas. Esse imaginário social delinea o sexo e o gênero da docência, através da associação a características pré-definidas e estereotipadas de homens e mulheres. Nessa perspectiva, o homem que atua como docente na Educação Infantil enfrenta a generificação da docência imposta pelo preconceito, não sendo esta um problema, mas pela desigualdade presente em nossa sociedade, decorrente também das diferenças de gênero, que não tem suas potencialidades reconhecidas e valorizadas, em detrimento do preconceito. A tensão gerada pelo homem que "materna" as crianças pequenas na escola também reorganiza a identidade docente, ao romper com modelos tradicionais do ser docente.

Há uma compreensão, produzida a partir de estudos teóricos, de que a influência de sujeitos masculinos, assim como de sujeitos femininos e não binários, é essencial para o desenvolvimento infantil, considerando-se que as relações com estes sujeitos em suas heterogeneidades colaboram para o rompimento de ideias essencialistas e sexistas. No caso dos professores do sexo masculino que atuam na Educação Infantil, ao educarem as crianças de forma cuidadosa, privilegiando a sensibilidade, atitudes brincantes e a escuta em suas mediações pedagógicas, acabam por contribuir para a percepção de outras formas de masculinidade e de sociabilidade distintas daquelas impostas historicamente (Abreu, 2022).

A ruptura que a presença de professores homens provoca na cultura sexista, aliada à perspectiva de socialização (Santos, 2016), na qual as crianças recebem e emitem informações e posicionamentos, reforça a compreensão de que somos sujeitos culturais desde a mais tenra idade; nos constituímos na cultura, que, por sua vez, é organizada em uma teia de relações de poder. Tais relações, presentes nas instituições de Educação Infantil, são organizadas e reguladas por adultos, mas também influenciadas pelas escolhas e ações das próprias crianças (Santos, 2016, p. 254).

Ao se reconhecer o gênero como elemento constituído e constituinte da cultura, no próximo tópico, a partir do campo dos Estudos Culturais da Educação, aprofundam-se reflexões a respeito da compreensão do que é cultura e de sua relevância para o objeto deste estudo.

### **1.5 Estudos Culturais em Educação: contribuições para o estudo em cena**

Os Estudos Culturais (EC) constituem-se primordialmente em um campo teórico que vislumbra o estudo de questões culturais da sociedade contemporânea, a partir do diálogo entre distintas disciplinas, como Comunicação, Literatura, Sociologia, Geografia, História, Antropologia, Filosofia, Educação. Assim, o seu projeto intelectual busca questionar as fronteiras disciplinares e, conseqüentemente, suas teorias e métodos.

Além disso, os EC comprometem-se com pesquisas sobre sujeitos, grupos e contextos marginalizados e pouco visibilizados na academia, lançando mão de percursos teóricos e metodológicos até mesmo inauditos. Desse modo, o referido campo tem se direcionado para investigações sobre as culturas das classes trabalhadoras, das crianças, dos(as) jovens, culturas populares, questões étnico-raciais, de gênero, entre outras, para temáticas do cotidiano social e consideradas pouco importantes ou complexas para serem estudadas,

buscando visibilizar e reconhecer as vozes e a vez de outros sujeitos, contextos e culturas (Baptista, 2009).

"Nos Estudos Culturais, o conceito de cultura assume centralidade, sendo compreendido através de diversas lentes: cultura como ideal de condição humana universal, cultura como registro do pensamento e da experiência humana, e cultura como modo de vida (Wortmann; Costa; Silveira, 2015). Ao ser entendida como modos e estilos de vida, institucionalizados ou não, expressos nos comportamentos individual e social, a cultura é vista como ação cotidiana, algo que se realiza e não se possui. Ou seja, a cultura se manifesta em exercício e movimento, sendo constantemente atravessada e atravessando os sujeitos. Essa concepção associa a cultura aos processos sociais e políticos, reconhecendo-a como elemento fundamental na constituição das estruturas relacionais nas interações humanas. Para Mattelart e Neveu (2004),

Podemos qualificar, portanto, a emergência dos *Cultural Studies* como a de um paradigma, de um questionamento teórico coerente. Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (Mattelart; Neveu, 2004, p. 13-14).

Ao estudar a relação entre cultura contemporânea e sociedade, considerando suas instituições, formas, práticas e mudanças, os EC assumem a cultura como uma prática essencial da sociedade. Assim, este trabalho reconhece que a cultura é permeada pelas práticas sociais e, simultaneamente, é consequência delas. Trata-se de uma das dimensões do processo social da vida de uma sociedade, abarcando todos os seus aspectos, historicamente. Consequentemente, considera os sujeitos que estão imersos na cultura, sendo produzidos por ela e produzindo-a, daí a relevância de um outro conceito: o de identidade.

Sendo os sujeitos singulares pertencentes a grupos particulares, é necessário compreender como se dão as formações identitárias na sociedade, fenômeno diretamente ligado à cultura, já que os sujeitos são também culturais. Admitindo, então, as práticas sociais e culturais e as identidades como objetos de estudo, os EC procuram verificar os fenômenos de perto e por dentro, destacando culturas, práticas sociais e identidades marginalizadas, constituindo-se como um terreno de construção de conhecimentos e de protagonização de militâncias. A identidade é então compreendida como o resultado e ao mesmo tempo a expressão daquilo que uma pessoa ou um grupo é ou admite ser (Veiga-Neto, 2021).

Entretanto, o que parece estar em jogo é a maneira como as diversas identidades culturais são formuladas pelos sujeitos. Socialmente, são instituídos significantes e significados, que resultam em signos que operam no âmbito dos sistemas simbólicos, a partir do momento em que as pessoas e os grupos os concebem como parte de um sistema mais amplo. Por exemplo, a palavra oprimido, que atua como significante, representa o conceito de pessoa oprimida, que é o significado, a partir desse atrelamento convencional entre significante e significado, surgindo então um signo que é a junção da palavra com o conceito e que passa a possuir valor no interior do sistema simbólico. Com isto, tem-se que a identidade não é natural, mas concebida socialmente e culturalmente; no caso do sujeito pós-moderno, o processo identitário tornou-se, cada vez mais, móvel, transitório e fragmentado (Sérvio; Martins, 2013).

Ressalta-se, ainda, um outro aspecto que compõe as construções de identidade, no contexto da cultura: a negação do outro. Por exemplo: o oprimido é o oposto do opressor, o dominante é o inverso do dominado. Nesse movimento, um só é o que é, exatamente por não ser aquilo que o outro é, por contrastar. Assim, frisa-se que a identidade se faz necessariamente a partir da diferença. Os significantes, significados e signos constituem-se igualmente a partir de oposições, sendo “isto” por não ser “aquilo”. Desse modo, levamos em conta as identidades no plural, pois se fazem opondo-se umas as outras e, por isso mesmo, interligando-se. As identidades se compõem na valorização de um sujeito ou grupo em detrimento de outro, imbricando-se com as diferenças no âmbito dos sistemas simbólicos.

Portanto, a identidade é também fruto de relações de poder, pois este está no cerne das significações, já que os significados não são criados gratuitamente. É importante frisar que tais relações de poder se dão de forma móvel, atravessadas por diversos fatores sociais, culturais, econômicos e outros. Logo, as identidades resultantes dessa engrenagem também são flexíveis, volúveis e multidimensionais. Para Hall (1997, p. 26),

[...] o que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser mais bem conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

São as culturas e seus sentidos modificáveis – que nos tocam e se acumulam em nossas subjetividades – que sedimentam nossas identidades individuais. Como sujeitos, surgimos, constante e identitariamente, pois somos a todo tempo tocados pela cultura, pelo

que ouvimos, vemos, fazemos, sentimos etc. Como teia de relações, a cultura forma e forja os sujeitos e suas identidades. Por tudo isso, os EC não consideram apenas as formações de identidades, mas sim as interrelações entre identidades culturais (Hall, 2011).

A partir dessa elaboração conceitual, retoma-se o conceito de crianças como sujeitos de cultura e enfatiza-se a importância de reconhecer, considerar e valorizar suas vozes acerca dos fenômenos que as circundam. No caso do objeto desta pesquisa, pensar a cultura é fundamental para o exercício de refletir sobre o lugar no qual as relações de gênero na Educação Infantil estão acontecendo e em constante (re)organização. Portanto, a cultura atua como um grande lastro que abarca os professores, as professoras, os auxiliares, as auxiliares, as crianças e suas famílias, e todos que compõem as instituições de Educação Infantil.

As relações que as crianças constroem entre si e com os adultos são inegavelmente marcadas por ideários construídos culturalmente, atrelados ao gênero como regulador dos sujeitos. A divisão de brinquedos entre meninos e meninas, a segregação de banheiros para meninos ou meninas, e a gritante divisão sexual do trabalho que se faz nas instituições de Educação Infantil são exemplos do reflexo das desigualdades de gênero, impregnada da e na cultura. Entretanto, a mobilidade da cultura também está vinculada ao gênero e é necessário olhar para as produções culturais das crianças nessa dinâmica móvel, com vistas ao rompimento das imposições de gênero.

A partir das reflexões teóricas dos EC, e considerando o objeto desta pesquisa, podemos questionar: quais novas representações, práticas e sentimentos a presença de professores homens na Educação Infantil introduz na cultura já estabelecida? Como as crianças influenciam e são influenciadas por essa experiência de inclusão de sujeitos estranhos no cotidiano escolar? Como os estereótipos de gênero são percebidos e questionados pelas crianças? Como se configuram as identidades de meninos e meninas, e de homens e mulheres no papel de professores infantis? A cultura instituída não é estática, mas passível de ruptura, mobilização e atualização e as crianças participam ativamente desse processo de transformação. A cultura se abre como um espaço de possibilidades para todos os sujeitos da e na educação, aos quais é crucial dar voz, como aponta Silveira (2007). As relações de poder, inegavelmente, desempenham um papel central nesse processo, mas são passíveis de transformação cultural.

Perceber as relações a partir dos discursos e ações dos sujeitos em um contexto específico requer olhar para a cultura como conceito fundamental para compreensão da realidade que está em constante movimento. As relações estabelecidas pelos professores homens com as crianças e demais profissionais que atuam na Educação Infantil são marcadas

por práticas, significados e valores culturais. Nesse contexto, ao se reafirmar que o gênero e as relações de gênero são construções culturais, o campo dos EC contribui para a compreensão de aspectos históricos e atravessamentos contemporâneos que afetam a problemática dos docentes masculinos na Educação Infantil.

Nesse sentido, a perspectiva de Silveira (2002), estudiosa do campo dos EC, contribui com a elaboração de caminhos investigativos que atentam para os aspectos culturais que circundam os diversos fenômenos investigados na área da Educação ou vinculados a esta, considerando a polifonia presente no cotidiano educativo, que expressa percepções e elementos que compõem a realidade – em movimento – dos contextos de pesquisas. Assim, frisa-se a relevância de considerar e valorizar as vozes dos sujeitos participantes desta investigação, fundamentais para compreender os modos como se dão as relações entre estes.

Diante das reflexões teóricas colocadas até aqui, considera-se importante verificar a atualidade da temática sobre professores homens na Educação Infantil em pesquisas brasileiras, para que seja possível perceber o lugar ou o não-lugar das crianças como sujeitos de cultura na produção científica. Diante disto, no tópico a seguir, é apresentada uma Revisão Sistemática de Literatura sobre o referido tema.

02

**CONTEXTUALIZAÇÃO  
DO TEMA NA PESQUISA:  
Um mapeamento na produção  
brasileira**



## 2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA NA PESQUISA: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA

No lastro dos estudos sobre relações de gênero na Educação Infantil, tem se constatado que a temática da presença de professores homens *da e na* Educação Infantil tem emergido nas últimas décadas como objeto de pesquisas acadêmicas, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, em eventos científicos, a exemplo da Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A expressão *professores da e na Educação Infantil* salienta a importância de assumir não somente uma atuação profissional em um contexto físico, mas carrega especialmente significados e princípios específicos, que, por força da legislação educacional e amparados em vasto repertório científico, devem compor o atendimento educacional aos bebês e às crianças pequenas.

Destacam-se os levantamentos bibliográficos apresentados nos artigos de Santos e Sousa (2023), Haddad e Marques (2022), e Silva de Abreu e Gonçalves (2023). Além disso, são relevantes os dossiês temáticos organizados e publicados: "Atuação de professores homens com crianças: Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental", organizado por Josiane Peres Gonçalves (2022), publicado em *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e "Professores homens na Educação Infantil: dilemas, tensões, disputas e confluências", organizado por Sandro Vinicius Sales dos Santos e Joaquim Ramos (2020), publicado na revista *Zero-a-Seis*, da Universidade Federal de Santa Catarina.

O tema também tem sido abordado em eventos acadêmicos, como o seminário "Homens na Educação Infantil: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas", organizado pela Universidade de São Paulo em 2019. Além disso, destacam-se as palestras "Homens na Educação Infantil" e "Professores Homens na Educação Infantil: a relação indissociável entre o cuidar e o educar", realizadas em 2021 pela Universidade Federal de Campina Grande e pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, respectivamente; "Professores homens na Educação Infantil: um debate urgente", pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 2023; e o encontro "Homens na Educação Infantil: rompendo preconceitos na luta por uma outra masculinidade no trabalho com crianças", organizado pelo coletivo Aquilombando Infâncias, composto por professores e pesquisadores de diversas universidades brasileiras.

Considerando-se a novidade da temática na produção científica brasileira, realizou-se uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (Galvão; Pereira, 2014), no intuito de identificar

de maneira ampla e atualizada os estudos sobre professores homens na Educação Infantil publicados no país. Seguiram-se etapas e protocolos específicos, que devem compor a RSL (Okoli, 2019; Galvão; Ricarte, 2020) e definiram-se descritores para realização de buscas de dissertações e teses em duas plataformas: o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). Nas buscas, utilizaram-se operadores booleanos, com associação de dois ou mais termos relacionados por operadores lógicos (AND; OR e NOT)<sup>5</sup>, capazes de tornar a busca mais restrita e detalhada (Saks, 2005).

Os descritores utilizados nesta RSL foram os seguintes: Homens professores, Professores do sexo masculino, Homens docentes, Homens na docência, Docência masculina, Masculinidade, Educação Infantil. Foram feitas combinações entre eles com o uso dos operadores booleanos “AND” e “OR”, para que a busca pudesse ser realizada de maneira protocolada e ampla. Utilizaram-se oito combinações que resultaram em um quantitativo de 71 trabalhos, de acordo com a tabela apresentada a seguir:

Tabela 1 - Combinações de descritores utilizados na Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

<b>Combinações</b>	<b>Descritores combinados com operadores booleanos</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Combinação 1:	Homens professores AND Professores do sexo masculino AND Homens docentes AND Homens na docência AND Docência masculina AND Masculinidade AND Educação Infantil	3
Combinação 2:	Homens professores OR Professores do sexo masculino OR Homens docentes OR Homens na docência OR Docência masculina OR Masculinidade AND Educação Infantil	2
Combinação 3:	Homens professores AND Educação Infantil	38
Combinação 4:	Professores do sexo masculino AND Educação Infantil	7
Combinação 5:	Homens docentes AND Educação Infantil	6
Combinação 6:	Homens na docência AND Educação Infantil	0
Combinação 7:	Docência masculina AND Educação Infantil	0
Combinação 8:	Masculinidade AND Educação Infantil	15
Total	-	71

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O levantamento foi realizado em janeiro de 2024, nas plataformas mencionadas. No Apêndice C, apresenta-se quadro com o conjunto de 71 trabalhos encontrados e organizados

<sup>5</sup> O operador “AND” equivale a “E”, buscando resultados a partir de todos os descritores interligados. O operador “OR” corresponde a “OU” e o operador “NOT” a “NÃO”, usados para selecionar descritores específicos.

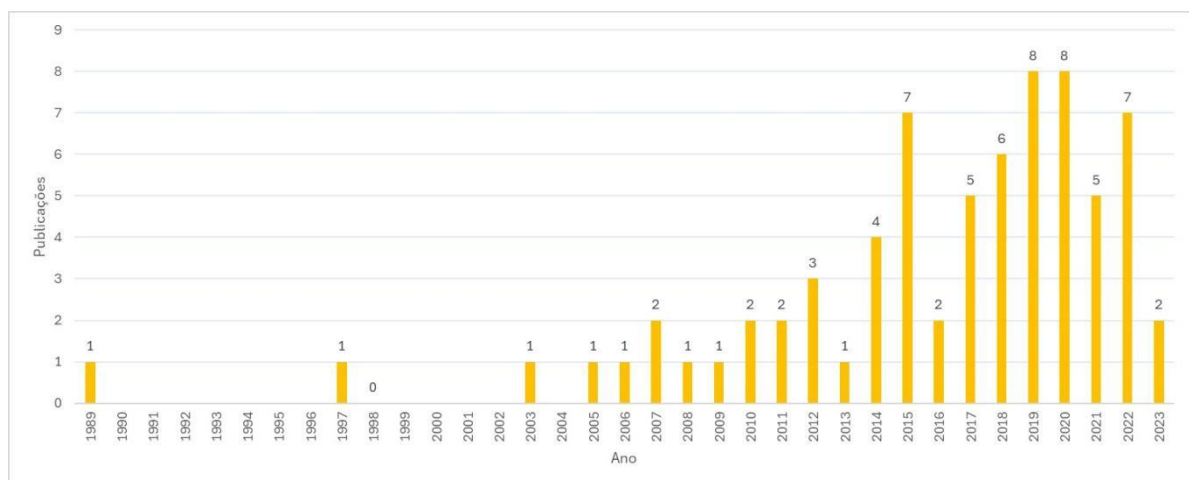
por nível, autoria, instituição, área e ano. Todos os trabalhos encontrados e considerados adequados por terem relação direta com o tema estudado, tiveram seus títulos, palavras-chave, resumos, sumários, capítulos teóricos, capítulos metodológicos e conclusões lidos. Ressalta-se que todos as produções apontam aspectos importantes para a contextualização e compreensão da presença de professores homens na Educação Infantil no campo científico brasileiro.

Adiante, apresentam-se algumas informações, como média móvel de trabalhos produzidos ao longo dos anos, áreas de publicação, quantidade de teses e dissertações por região do país, sexo dos(as) pesquisadores(as) e principais abordagens e eixos temáticos abarcados pelas pesquisas.

## 2.1 Panorama quantitativo de teses e dissertações sobre professores homens da e na Educação Infantil

No que se refere à média móvel de teses e dissertações levantados até 2023, encontrou-se a primeira publicação do ano de 1989. Até 2005, as produções são escassas e descontínuas, com uma em 1997 e outra em 2003. A partir de 2005, em cada ano foi publicada pelo menos uma dissertação ou tese. Dessa forma, nesse espaço temporal de 34 anos (1989-2023), percebe-se um amplo crescimento do número de investigações voltadas para a temática dos professores homens na Educação Infantil, conforme se pode visualizar na Figura 1, de forma detalhada.

Figura 1- Produção de teses e dissertações sobre professores homens na Educação Infantil, 1989-2023

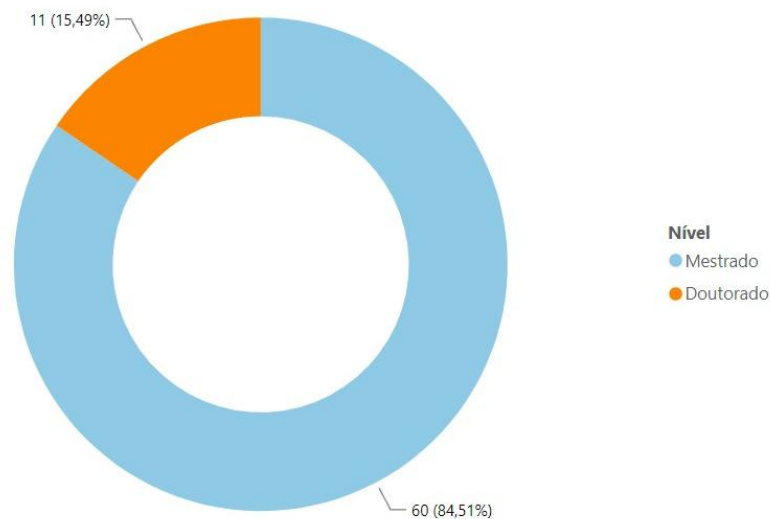


Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Até 2013, a quantidade máxima de trabalhos produzidos por ano foi de três; já a partir de 2014 ocorreu considerável aumento, chegando a oito publicações por ano em 2019 e 2020.

A quantidade de dissertações é muito maior do que a de teses no período considerado, como pode ser observado na Figura 2: são 60 dissertações, espalhadas em todas as regiões brasileiras, em contraste com 11 teses, concentradas na região Sudeste e apenas ausentes na região Norte.

Figura 2 - Produção na pós-graduação stricto sensu, por nível, sobre professores homens na Educação Infantil, 1989-2023



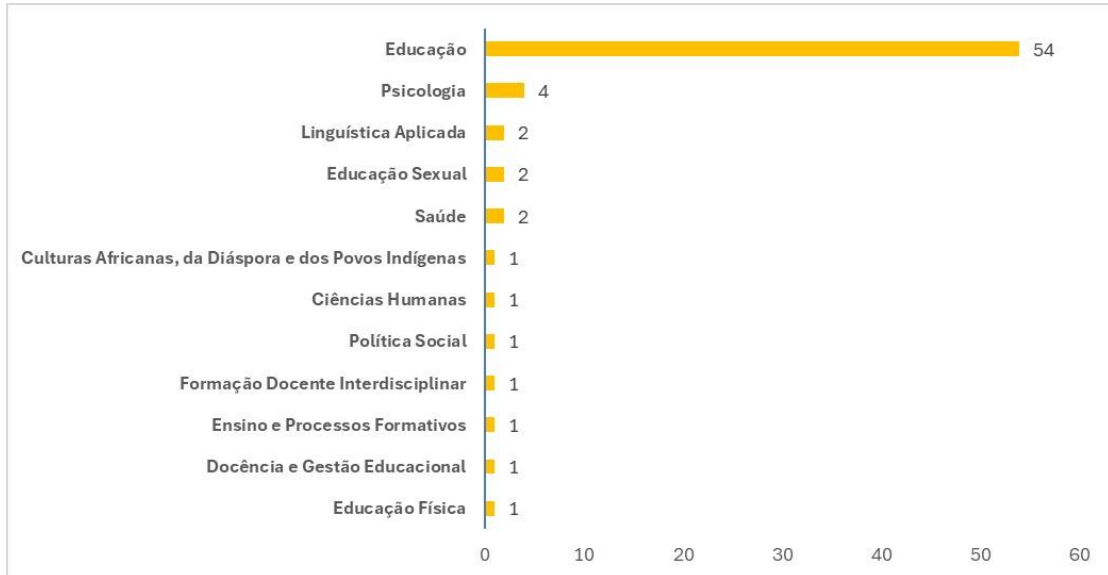
Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

No que se refere às subáreas de conhecimento das teses e dissertações sobre a temática, encontraram-se 54 trabalhos produzidos em programas de pós-graduação em Educação e 17 em outras subáreas, quais sejam: Psicologia (4), Saúde (2), Educação Sexual (2), Linguística Aplicada (2), Educação Física (1), Docência e Gestão Educacional (1), Ensino e Processos Formativos (1), Formação Docente Interdisciplinar (1), Política Social (1), Ciências Humanas (1), Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (1). A Figura 3 ilustra a distribuição por subárea de conhecimento, notando-se que a quase totalidade das teses e dissertações está na área das Ciências Humanas, exceto duas, que estão na área da Saúde.

Tais dados apontam a amplitude do interesse pelo tema e a relevância das interseções analíticas, pois, além de aumentarem a lente investigativa sobre o fenômeno, possibilitam visualização por mais de um ângulo. A interdisciplinaridade que caracteriza as subáreas de

conhecimento e a própria temática dos professores homens na Educação Infantil indica as inquietações que esse fenômeno produz na sociedade, a partir de distintos olhares sobre a escola.

Figura 3 - Distribuição do interesse pela temática por subárea de conhecimento

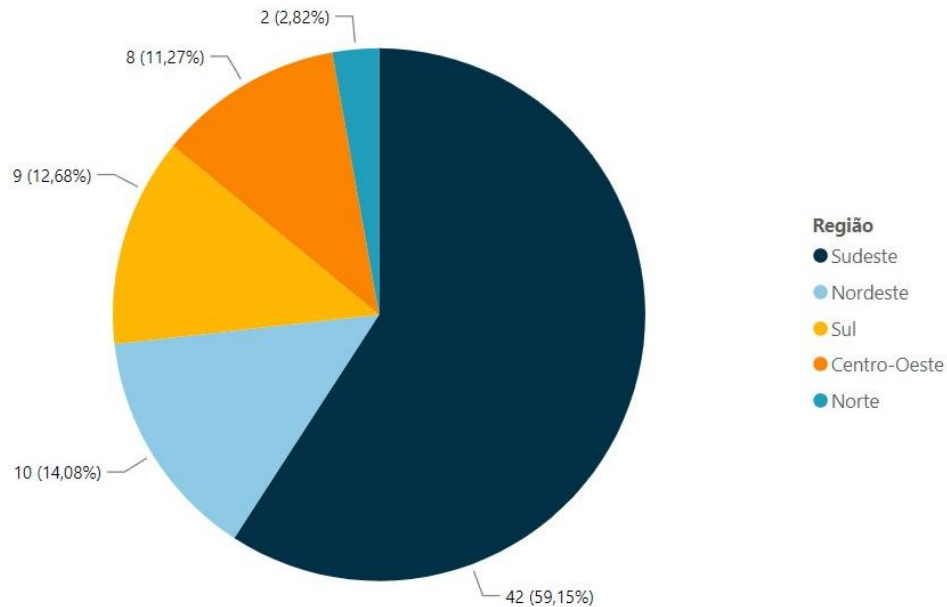


Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Pode supor-se que o interesse pela realização de pesquisas sobre a presença masculina na docência no contexto da Educação Infantil tenha aumentado a partir da inserção de sujeitos masculinos na carreira nessa etapa. Quanto ao sexo dos(as) pesquisadores(as), identificou-se que 54,05% são homens e 45,95% são mulheres. A predominância de pesquisadores sugere que os homens não só estão interessados em atuar como docentes na Educação Infantil, mas em pensar essa etapa educativa a partir da questão de gênero. O interesse das pesquisadoras também é relevante, pois mostra que as mulheres também têm observado e buscado construir compreensões sobre a ausência e a presença dos professores homens.

No que diz respeito à localização, de acordo com a Figura 4, observa-se que as pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior situadas em todas as regiões do Brasil. Entretanto, notou-se grande concentração das produções na região Sudeste, que abarca um total de 44 dos trabalhos, ou seja, mais da metade, fato que corrobora a disparidade regional da pós-graduação brasileira, apesar da expansão dos programas de pós-graduações *stricto sensu* em Educação em todas as regiões, incluindo o Norte e o Nordeste (Pereira Neto, Lopes, Nunes e Ferreira Filho, 2023).

Figura 4 - Quantitativo de produções sobre professores homens na Educação Infantil de 1989 a 2023 por região do Brasil



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Com efeito, há necessidade de ampliação da investigação e discussão sobre a inclusão e exclusão de homens na docência da Educação Infantil por todo o território nacional, para uma melhor compreensão da real e atual situação nos diversos contextos de um país com a dimensão territorial do Brasil.

## 2.2 Panorama qualitativo de teses e dissertações sobre professores homens da e na Educação Infantil

Os trabalhos encontrados envolvem e desenvolvem temáticas que foram organizadas aqui em cinco eixos de discussão: *a) Incompreensões e concepções equivocadas sobre Educação Infantil, docência nessa etapa e gênero; b) Resistência aos professores homens na inserção e permanência na Educação Infantil; c) Lacunas na formação inicial no curso de Pedagogia; d) Perspectivas de superação de preconceitos contra professores homens na Educação Infantil; e e) A perspectiva das crianças sobre professores homens na Educação Infantil.*

*a) Incompreensões e concepções equivocadas sobre Educação Infantil, docência nessa etapa e gênero*

As principais pesquisas que compõem este eixo – Sousa (2011), Silva (2014), Silva (2015), Teodoro, (2015), Barboza (2020) e Santos Jr. (2021) – tornam visível a problemática da incompreensão das especificidades da Educação Infantil e da docência nessa etapa da educação básica. Tal problemática, por conseguinte, associa-se a noções equivocadas de gênero, que consequentemente afetam os professores homens que atuam junto às crianças pequenas.

Parece predominar o entendimento do senso comum de que as escolas infantis são lugares que acolhem crianças, com ênfase somente no ato de cuidar. Assim, a concepção de uma Educação Infantil socialmente referenciada, pautada na legislação e em aportes teóricos pertinentes ainda parece ser pouco difundida e apreendida pela sociedade. A própria noção da importância da formação para atuação profissional junto às crianças, em muitos casos, é negligenciada ou pouco elaborada.

A fragilidade na compreensão de como deve se configurar a Educação Infantil corrobora uma ideia de docência não intelectualizada, desprovida de técnicas e posturas teóricas e politicamente definidas. Daí a tendência a reduzir os docentes a meros cuidadores de crianças, esbarrando-se consequentemente na noção sexista de que somente as mulheres são aptas a cuidar das crianças e, portanto, apenas elas possuem competência para atuar na docência, segundo o imaginário popular.

Nesse sentido, as pesquisas indicam que a não compreensão das peculiaridades da Educação Infantil e da docência nessa etapa reforça dicotomias e estereótipos de gênero nos espaços escolares, indicando a necessidade de se construir Pedagogias das Infâncias não sexistas, inclusivas das perspectivas das crianças, inventivas e emancipatórias.

*b) Resistência aos professores homens na inserção e permanência na Educação Infantil*

Este eixo refere-se aos resultados alcançados principalmente nas pesquisas de Abreu (2003), Sousa (2010), Lopes (2015), Moreno (2017), Aguiar Jr. (2017), Coutinho (2019), Ramos (2020), Paula (2021), Bahia (2022) e Silva (2023), que tornam visíveis a resistência à inserção e permanência de professores homens em creches e pré-escolas.

As pesquisas indicam que, em muitos casos, a chegada de homens como docentes em escolas de Educação Infantil é recebida com dúvidas e desconfiança, resultando em situações

constrangedoras que sugerem preconceito quanto à adequação desses profissionais para educar e cuidar de crianças pequenas.

O preconceito de gênero sobre a suposta incapacidade de homens em realizar práticas de educação e cuidado se manifesta, frequentemente, por meio de brincadeiras, indagações constrangedoras, suposições sobre a orientação sexual, assim como perseguições pessoais e interdições, especialmente no que se refere aos cuidados íntimos das crianças. Esse julgamento, por parte da comunidade escolar, ainda que velado, sobre a competência teórica e técnica dos professores, afeta-os nos âmbitos pessoal e profissional, desestimulando-os a permanecer na profissão.

Os resultados das pesquisas supracitadas, ao indicarem a existência de estranhamento e situações conflituosas, bem como interrogações quanto à sexualidade dos profissionais do sexo masculino na Educação Infantil, remetem à noção de masculinidade hegemônica – referente a sujeitos masculinos insensíveis, violentos e avessos ao cuidado – que reverbera no rechaço aos professores na Educação Infantil.

### *c) Lacunas na formação inicial no curso de Pedagogia*

Este eixo constitui-se principalmente pelos achados das investigações desenvolvidas pelos(as) seguintes pesquisadores(as): Abreu (2003), Paz (2008), Sousa (2011), Sciotti (2015), Silva (2015), Teodoro (2015), Souza (2018), Faria (2018), Aquino (2019), Soares (2021), Andrade (2022) e Lopes (2022). Tais achados corroboram que o trabalho docente na Educação Infantil exige formação profissional adequada e compromisso ético e político por parte dos profissionais, no entanto, persistem lacunas na formação em relação às questões de gênero, entre outras.

Pode-se apontar nos cursos de Pedagogia a ausência de problematização acerca das questões de desigualdade de gênero na formação inicial dos(as) pedagogos(as), a exemplo da permanência da feminilização e feminização do curso (Yannoulas, 2011), e do silêncio sobre o direito à diversidade sexual e de gênero.

Nesse contexto, as pesquisas já realizadas indicam a necessidade de processos formativos em Pedagogia em uma perspectiva humana integral, que acolha as masculinidades e feminilidades em suas múltiplas possibilidades, para assim legitimar os homens que atuam na educação e no cuidado das crianças, bem como para a construção de um campo de atuação que reconheça e valorize as diferenças que compõem a diversidade.

Além disso, os cursos de Pedagogia precisam considerar a presença de professores na Educação Infantil e as resistências por eles enfrentadas na prática e nas relações escolares. Em suma, a inclusão das questões de gênero na formação visa ao exercício docente de sujeitos qualificados(as), independentemente de suas orientações sexuais ou identidades de gênero.

*d) Perspectivas de superação de preconceitos contra professores homens na Educação Infantil*

De acordo com os resultados apresentados nas pesquisas realizadas por Oliveira (2019), Costa (2007), Ferreira (2008), Lopes, (2015), Mendonça (2016), Aguiar Junior (2017), Aquino (2019), Oliveira (2020), Ferreira (2020), Silva (2020), Carvalho (2021), Miranda (2022) e Silva (2023), nota-se que, apesar dos preconceitos contra homens ensinando crianças pequenas, há indícios graduais de um processo de superação, ou seja, de ruptura com a ideia generalizada de que somente mulheres podem atuar na docência nessa etapa. Os professores existem, ainda que poucos, e estão a desempenhar o seu trabalho todos os dias.

As pesquisas empíricas indicam que, em grande parte dos casos, os professores sofrem estranhamento no início de suas relações na escola; mas, com o passar do tempo, após comprovarem na prática sua desenvoltura para realizar o trabalho docente para o qual se qualificaram, há diminuição dos olhares de dúvida e dos questionamentos.

Além disso, constata-se que a presença de homens na Educação Infantil propicia uma importante referência masculina para as crianças, ao mesmo tempo em que colabora para assegurar a diversidade nas instituições de Educação Infantil e desconstruir as normas de gênero que tradicionalmente têm demarcado esse trabalho como exclusivo de mulheres.

Assim, os dados empíricos das pesquisas supramencionadas revelam que a formação de identidades e subjetividades de gênero se reproduz e se reconstrói nas práticas escolares; portanto, a presença de corpos masculinos em um ambiente com predominância de corpos femininos pode contribuir para a reflexão sobre as desigualdades de gênero, a alteração de preconceitos e a superação da divisão sexual do trabalho no trabalho pedagógico com as novas gerações.

Ademais, a presença de professores homens na escola infantil também pode oportunizar a percepção de outras masculinidades, que fogem aos *scripts* sexistas e machistas pré-definidos, a partir do rompimento da ideia de identidades de gênero fixas.

*e) A perspectiva das crianças sobre professores homens na Educação Infantil [passar para a página seguinte.]*

No conjunto dos 71 trabalhos levantados, somente duas dissertações trazem as crianças como sujeitos colaboradores: Souza (2011) e Coutinho (2019).<sup>6</sup> As informações teóricas e metodológicas dessas dissertações são apresentadas no Quadro 1, adiante.

Quadro 1 - Informações teóricas e metodológicas das duas pesquisas selecionadas.

Autor/Ano	Quadro teórico	Procedimentos metodológicos
Sousa (2011)	Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici e Denise Jodelet e Teorias/Estudos de Gênero.	Análise documental, observações e entrevistas com diferentes sujeitos, com utilização de instrumentos específicos para a escuta das crianças.
Coutinho (2019)	Estudos de Vygotsky e Estudos de Gênero e Educação Infantil.	Abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, com a participação de professores, famílias e crianças, utilizando-se da técnica da entrevista semiestruturada, gravada em áudio. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2006).

Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Ao investigar como ocorrem os processos de ingresso e permanência de professores homens em duas instituições de Educação Infantil, Sousa (2011) constatou que há uma compreensão de docência na Educação Infantil associada à ideia essencialista de que as mulheres nascem com "mais jeito" para cuidar e educar crianças, ao contrário dos homens que tendem a ser violentos, inclusive sexualmente.

Em ambas as instituições, observou-se um movimento de valorização da formação profissional como requisito fundamental para a docência na Educação Infantil, independentemente do gênero do professor. No entanto, a presença de preconceito foi mais notável na instituição onde o professor era menos conhecido pela equipe docente. Na outra instituição, onde o professor já havia estabelecido vínculos com a comunidade escolar, sua aceitação era significativamente maior. Entre as crianças, o pesquisador observou que as relações estabelecidas com o professor foram determinantes em suas representações sobre ele.

<sup>6</sup> A tese desenvolvida por Santos (2016) também realiza uma análise a partir das perspectivas das crianças, entretanto, sobre um objeto mais amplo: as relações de gênero na Educação Infantil. A referida pesquisa objetivou identificar e analisar as simbologias de gênero presentes no cotidiano das crianças; descrever como essas simbologias são percebidas e expressas por meninos e meninas; e, analisar como as crianças vivenciam as relações de gênero nas interações sociais que estabelecem entre si e nas relações que vivenciam com os adultos.

De modo geral, as relações entre as crianças e o professor são retratadas como positivas, conforme expressas pelas próprias crianças através de comentários como achar "legal ter um professor" ou a preferência por ele em vez de uma professora. As crianças não manifestaram preferências ou rejeições baseadas no gênero do professor, mas sim nas experiências positivas e desafiadoras que compartilharam com ele.

Coutinho (2019) objetivou analisar como professores de Educação Infantil se percebem e são percebidos no espaço escolar na Amazônia paraense. Nesse sentido, seus resultados mostraram que os docentes participantes percebiam obstáculos, sobretudo no início de suas carreiras e no ingresso em novas instituições educacionais: preconceitos de familiares que reprovavam a realização de ações integrantes do exercício docente, como acompanhar e auxiliar as crianças no uso do banheiro, por dúvidas sobre sua capacidade de cuidar e receio de cometerem violências contra as crianças.

Porém, entre as crianças, evidenciou-se que o sexo ou gênero dos professores não era relevante para elas, mas sim sua capacidade de interagir com elas e desenvolver atividades significativas. Segundo o pesquisador, foi na lente das crianças que os professores foram bem percebidos e acolhidos.

Identifica-se, então, nesta RSL a escassez de pesquisas que abordam as perspectivas infantis sobre a figura do professor homem na Educação Infantil e um vasto campo a ser explorado em futuras investigações no sentido de buscar as perspectivas das crianças tanto sobre as relações de gênero na Educação Infantil, quanto no que se refere à especificidade da presença masculina na docência nessa etapa educacional.

Assim, a presente pesquisa de doutorado visa expandir o conhecimento sobre o tema, investigando as relações estabelecidas no cotidiano educativo, com foco na afetividade, no cuidar, educar e brincar, dimensões intrínsecas à prática docente na educação de crianças pequenas; e, ao focalizar o olhar das crianças, busca contribuir para a compreensão das nuances que envolvem a atuação dos professores, a partir da perspectiva infantil.

“EI, TU TÁ ESCREVENDO  
O QUÊ AÍ?”

Caminhos metodológicos



03



### 3 “EI, TU TÁ ESCREVENDO O QUÊ AÍ?”: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na intenção de buscar identificar as percepções de crianças sobre a presença do professor na Educação Infantil, em consonância com o quadro teórico apresentado, a investigação se constitui metodologicamente como uma pesquisa *sobre* e com *crianças* (Graue; Walsh, 2003; Delgado; Müller, 2005; Cruz, 2008). Ao reconhecer as crianças como sujeitos que percebem e realizam interpretações dos fenômenos que ocorrem em seu entorno, e que, a partir disso, elaboram significações, faz-se necessário igualmente reconhecer o valor de suas óticas para a compreensão dos contextos e objetos de pesquisa.

Nessa perspectiva, tem-se como fundamental um conjunto de posturas e ações éticas específicas que deve ser pautado e assumido. Trata-se de atitudes que perpassam desde o modo de apresentar a proposta de pesquisa para as crianças até a elaboração de estratégias adequadas para a efetivação de suas colaborações (Fernandes, 2021; Carvalho, 2022). O respeito às suas especificidades e é elementar em pesquisas dessa natureza.

A pesquisa é empírica, qualitativa por atender a questões subjetivas (Denzin, 2006; Creswell, 2014), configurando-se em um estudo de caso, uma vez que busca analisar de modo aprofundado a realidade delimitada para produção de dados<sup>7</sup> (Triviños, 1987).

Ao discorrer sobre tais escolhas metodológicas, este capítulo organiza-se nas seguintes seções: pesquisa *sobre* e *com* crianças: da teoria aos desafios da prática; o campo e os sujeitos participantes da pesquisa; técnicas e instrumentos de produção de dados; plano de análise de dados; e devolutiva da pesquisa.

#### 3.1 Pesquisa *sobre* e *com* crianças: da teoria aos desafios da prática

Será que deveríamos também procurar ouvir as crianças nos diferentes contextos em que elas circulam? Estaremos mesmo captando a cultura infantil justamente onde ela costuma ser mais reprimida, isto é, na escola? (Campos, 2008, p. 41-42).

Para Sarmiento (2023), as crianças participam da ciência que incide sobre elas, dos seus atos e da sua cultura, da mesma forma que ocorre com outros grupos sociais que se encontram à margem da sociedade. Diante disso, reforçando as inquietações de Campos (2008), destaca-se aqui a importância de se escutar as crianças nos seus diferentes contextos.

---

<sup>7</sup> Optou-se pela terminologia produção de dados, em vez de coleta de dados, ao se considerar a perspectiva colocada por Graue e Walsh (2003), quando explicam que os dados não “andam por aí”, à espera de serem recolhidos por pesquisadores(as), mas são gerados por meio das complexas relações e interações estabelecidas pelos(as) investigadores(as) nos diversos campos de pesquisa.

Em especial, enfatiza-se a necessidade de serem escutadas em um dos espaços onde justamente costumam ser mais reprimidas: na escola.

Frente a isso, considera-se que os desafios, tensões e potencialidades de entrada, imersão e saída no/do campo de investigação precisam ser destacados por se tratar aqui de uma pesquisa com crianças. Assim, ao considerar que o cotidiano da instituição investigada é organizado por meio de uma rotina com atividades fixas e flexíveis, que se dão mediante as relações entre adultos e crianças, salienta-se por um lado o acolhimento de todas as pessoas, mas, por outro lado, a complexidade que é adentrar uma escola de Educação Infantil como pesquisador/a, buscando estabelecer vínculos, mas resguardando a postura de investigador/a.

Para Corsaro (2005), o processo, que envolve observação do campo e dos sujeitos de pesquisa, descrição, coleta de dados por diversas fontes e análise, demanda uma inserção bem-sucedida.

A entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (Rizzo et al, 1992). A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (CORSARO, 2005, p. 444).

Diante disso, adotou-se uma postura cuidadosa em todas as etapas da pesquisa de campo, especialmente durante o período de imersão na escola. Além da apresentação inicial e da breve descrição da proposta de pesquisa, foram implementadas diversas estratégias para facilitar a entrada e aceitação no ambiente de pesquisa. Em algumas ocasiões, foi necessário dialogar com as crianças e participar de suas brincadeiras de jogo simbólico. Em outros momentos, priorizou-se a observação, o silêncio e a não interação direta. Contudo, sempre se explicitava, de forma respeitosa e com linguagem e recursos adequados, que a atividade em curso era de pesquisa, e não de ensino.

O cuidado também se dava em relação aos adultos que, às vezes, acabavam por ver na figura do pesquisador um parceiro de docência com o qual poderiam compartilhar dúvidas sobre práticas pedagógicas, oportunidades de estudos por meio de cursos, assim como eventuais solicitações de um rápido apoio para ficar com as crianças enquanto necessitavam sair da sala de referência para resolver alguma questão burocrática no setor administrativo da instituição. As negociações e as mensagens de discordância não poderiam ser expressas de forma ríspida ou muito direta e, ao mesmo tempo, a flexibilidade também se fazia necessária. Nesse sentido, compartilha-se da perspectiva de Santos (2016, p. 195), que, em sua pesquisa de doutorado a respeito da socialização de gênero na Educação Infantil, afirma haver passado

de “[...] observador participante (que observava e esporadicamente participava das situações) para participante observador (que vivencia por dentro os eventos que observa, fazendo parte deles)”.

O mesmo fato se deu nesta investigação, uma vez que houve grande implicação do pesquisador com as práticas diárias do grupo de crianças investigado, tanto com os meninos e meninas, assim como com o professor, a profissional de apoio educacional e demais profissionais da instituição. Abrir-se para os sujeitos nas relações estabelecidas cotidianamente resultou numa vinculação múltipla que envolveu todos(as).

Considerando os desafios cotidianos da dimensão relacional identificados durante a imersão no campo de pesquisa, ressalta-se que este estudo, ao se alinhar com o conjunto de trabalhos que investigam crianças como participantes ativas, requer uma abordagem metodológica específica. De acordo com Horn (2013), ao adotar a perspectiva de que as crianças não apenas consomem a cultura criada pelos adultos, mas também a produzem em interação com esses adultos, os espaços e as materialidades, torna-se essencial incluí-las nos percursos metodológicos de pesquisas que abordam fenômenos que as impactam diretamente.

A partir desse princípio, que tem caráter teórico-metodológico e ético, se optou por um caminho que busca a simetria ética (Christensen; Prout, 2002; Liebel, 2022), discutida no Brasil por outras estudiosas, como Arenhart (2016), Buss-Simão (2014) e Ferreira (2010). Tal concepção reafirma que, assim como os adultos possuem direitos éticos em pesquisas, as crianças também os possuem, destacando-se, entre esses direitos, o de participação. Todavia, vale destacar que isto não coloca crianças e adultos em um patamar genérico, mas abre uma outra necessidade: a construção de meios adequados para respeitar e possibilitar que ambos usufruam dos mesmos direitos éticos, porém de maneira que suas especificidades sejam contempladas (Fians, 2015).

A necessidade de obter a colaboração das crianças, como sujeitos participantes na pesquisa, surge da busca pela produção de um trabalho que, ao alcançar suas percepções, possa contribuir com uma ampliação da compreensão que se tem desenvolvido ao longo dos últimos anos sobre o objeto investigado. Trata-se de associar suas perspectivas com os resultados de outras pesquisas já realizadas, para que assim sejam construídos entendimentos mais completos e justos.

Desse modo, reconhecer as crianças como sujeitos e como colaboradoras diretas refere-se à ocupação de um lugar de escuta de suas vozes, expressas oralmente, mas também com o corpo inteiro, por meio de suas múltiplas linguagens: expressões faciais, sorrisos, choros, gritos, fantasias, imaginação (Castro, 2019). Ao se pensar na realização da pesquisa

com crianças, tem-se como fulcral sua escuta cuidadosa nas relações que estabelecem entre seus pares e com os adultos. Não se trata de somente ouvir suas vozes, mas de alcançar os sentidos expressos por elas (Sarmiento, 2011).

Evidenciada a escuta como uma possibilidade procedimental teórico-metodológica (Cruz, 2008), considera-se importante destacar a ética nessa escuta. Partindo da compreensão apresentada por Santos (2017), tem-se a ética em três níveis: ética de normas, que se refere ao caráter normativo de cumprir regras e obrigações em cada contexto; ética de princípios, que diz respeito à consciência de cada sujeito ao se colocar perante as normas, isto é, como cada um internaliza e elabora aquilo que é normativo; e ética de relação, que se refere à imbricação entre as normas e os sujeitos, bem como entre os indivíduos quando são influenciados pela dimensão normativa. Desse modo, refere-se à radicalidade ou não, que pode haver nas relações entre os sujeitos imersos nas normas. Esta pesquisa se ampara nessa perspectiva, ao buscar um caminho investigativo ético para com todos nela envolvidos, especialmente as crianças.

Perante isso, faz-se necessário destacar a importância do reconhecimento e valorização da alteridade das crianças, pensando em escolhas éticas e metodológicas que dialoguem com a ideia de simetria ética, já mencionada, no âmbito das relações entre todos. Tem-se, neste caso, o entendimento da alteridade como processo de reconhecimento da singularidade do outro, compreendendo, ao mesmo tempo, que o outro nos habita e nós o habitamos, por meio das redes de relação nas quais estamos inseridos social e culturalmente. Nesse sentido, parte-se de uma faceta ética da alteridade (Sarmiento, 2005; Cabanellas; Eslava; Polonio, 2020), que, no caso da pesquisa com crianças, busca estabelecer um diálogo com a infância, de forma que suas necessidades ditas e não ditas sejam ouvidas, visualizadas e valorizadas com sensibilidade, reconhecendo suas continuidades e descontinuidades, a imprevisibilidade, os desvios, as pausas, os silêncios, as repetições e tudo mais que envolve a vida infantil e seus ritmos.

Considerando essas reflexões teóricas, esta investigação utilizou além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os adultos, também um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças, permitindo que elas expressassem seu desejo de participar do estudo de forma escrita, de acordo com suas possibilidades. Além disso, foi planejado um percurso cuidadoso para a entrada e saída do campo de pesquisa, a apresentação do estudo às crianças, e as estratégias de coleta e análise de dados. Ao longo da investigação, o diálogo com as crianças foi priorizado, retomando-se em momentos oportunos o objetivo da pesquisa e as etapas em andamento.

Quanto à inserção no campo, deu-se de maneira planejada e gradual. Após obtenção de anuência da Secretaria Municipal de Educação (Seduc) da Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) para realização da pesquisa em uma das creches do município, foi realizado um primeiro contato com uma das gestoras das unidades educativas recomendadas pela SEDUC/PMCG, para apresentação do projeto de tese, para que pudesse apreciar a possibilidade e expressar aderência quanto à sua efetivação.

Após a aprovação da gestão da instituição educacional e a confirmação da viabilidade da pesquisa, foi planejado e realizado um primeiro encontro com as crianças para apresentar o projeto de tese. Considerando suas especificidades, a apresentação foi conduzida através de ilustrações das principais etapas da pesquisa proposta, conforme a figura 5, a seguir.

As ilustrações facilitaram a apresentação do objetivo da pesquisa, ao representar: alguns instrumentos utilizados para a produção de dados (*smartphone*, diário de campo, gravador e máquina fotográfica); algumas técnicas de produção de dados (roda de conversa e situações nas quais as crianças realizariam desenhos articulados à oralidade); e a etapa da devolutiva a ser realizada na instituição escolar, após a finalização da análise dos dados produzidos.

Figura 5 - Ilustrações das principais etapas da pesquisa



Fonte: Tássia Regina de Azevedo e França (Ilustradora<sup>8</sup>)

<sup>8</sup> Nome da ilustradora convidada para elaboração das ilustrações das etapas principais da proposta de pesquisa: Tássia Regina de Azevedo e França.

Após a apresentação das ilustrações, perguntou-se às crianças se elas gostariam de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa apresentada. Todas levantaram suas mãos, em sinal de concordância. Em seguida, de modo espontâneo, ofertaram um abraço coletivo, como forma de expressar o acolhimento à pesquisa e ao pesquisador presente, como realçam as imagens abaixo (figura 6).

Figura 6 - Momento de acolhimento das crianças à pesquisa apresentada e ao pesquisador



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Após a aprovação da proposta de investigação pela gestora educacional, pelo professor e pelas crianças, foram realizados dois encontros com as famílias das crianças para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além da autorização para a participação das crianças. Após a obtenção das autorizações formais das famílias, realizou-se um novo encontro com as crianças para a assinatura individual de seus Termos de Assentimento Livres e Esclarecidos (TALE), que foram lidos para cada criança. As crianças expressaram sua concordância individualmente, assinando os termos à sua maneira, com desenhos e letras.

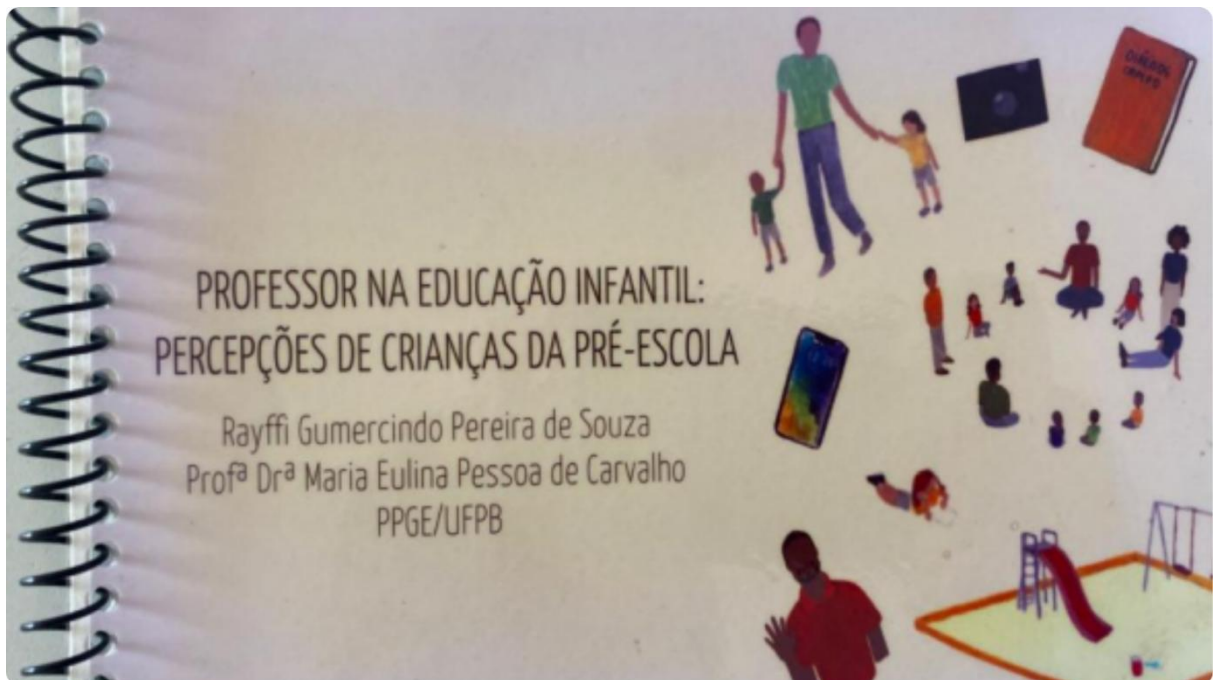
Entretanto, deve-se destacar que além da formalização dos trâmites legais para preenchimento do TCLE e do TALE, foram consideradas outras possibilidades éticas e metodológicas que se adequassem às especificidades das crianças. Assim, a compreensão do consentimento das crianças para colaboração em pesquisas não pode restringir-se à vontade dos seus familiares ou limitar-se à explanação a elas da proposta de pesquisa; e propõe apostar

em outros modos de expressão do aceite e autorização das crianças, aos quais denomina de trâmites tácitos.

Enquanto os trâmites legais são norteados por uma certeza ou garantia expressa diante da lei “dos adultos”, por meio da palavra verbalizada ou escrita, os trâmites tácitos abrem-se para o incerto e inaudito (Alterthum, 2005). Assim, houve a elaboração de um pequeno caderno, com pinturas<sup>9</sup> que ilustram as principais etapas da pesquisa. Tal produção foi pensada e construída com o intuito de informar eticamente às crianças sobre a pesquisa, por meio de uma estratégia que lhes ofertasse um fácil acesso à proposta, na qual estariam inseridas sempre que desejassem.

O caderno foi apresentado às crianças no terceiro encontro realizado com elas e ficou disponível na Sala de Referência da turma durante todo o período de produção de dados, com a intenção de obter a permissão delas de uma forma compreensiva e contextualizada no decorrer da pesquisa (Ferreira, 2010). As figuras a seguir expõem as partes do caderno.

Figura 7 - Capa do caderno utilizado na pesquisa de campo



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

<sup>9</sup> Nome da artista convidada para realizar as pinturas do caderno: Ana Beatriz Alves de Lima.

Figura 8 - Primeira página do caderno utilizado na pesquisa de campo



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Figura 9 - Segunda página do caderno utilizado na pesquisa de campo



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Figura 10 - Terceira página do caderno utilizado na pesquisa de campo



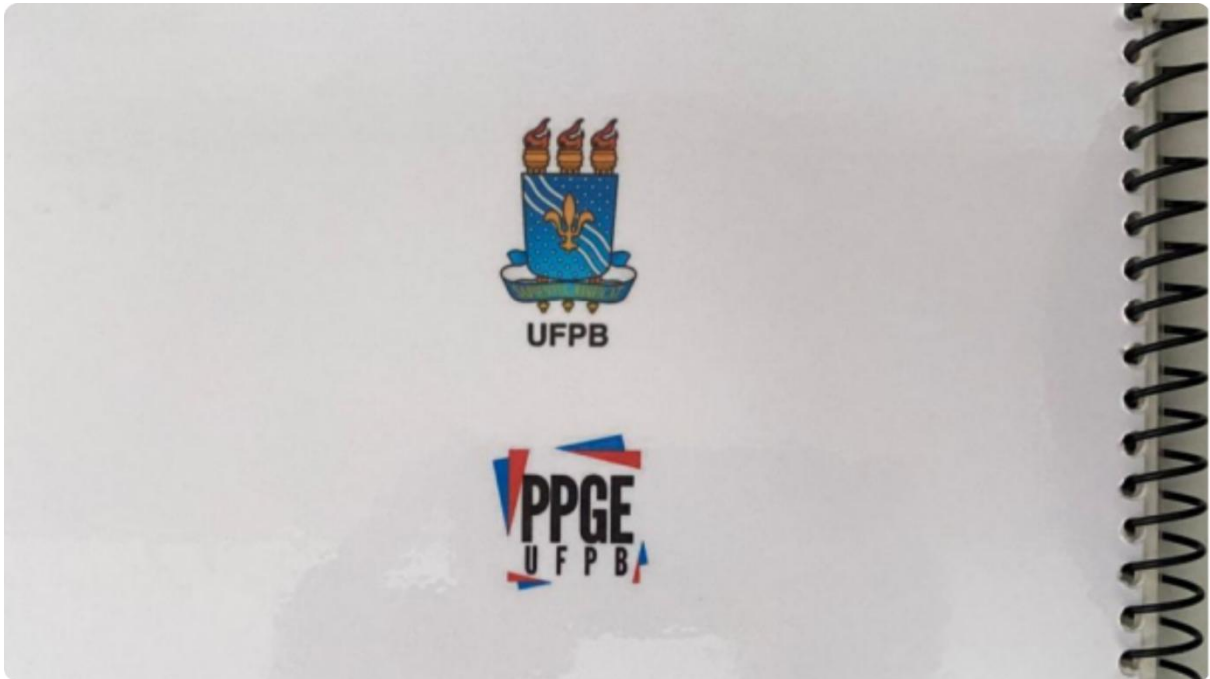
Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Figura 11 - Quarta página do caderno utilizado na pesquisa de campo



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Figura 12 - Contracapa do caderno utilizado na pesquisa de campo



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Figura 13 - Um dos meninos participantes da pesquisa observando o caderno



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

O êxito da busca por caminhos que possibilitassem informar às crianças eticamente sobre a pesquisa foi confirmado por elas próprias, como se pode evidenciar nas cenas descritas a seguir. Uma delas proferiu a frase: “Tu quer saber o que a gente faz na escola né?” (Margarida, 5 anos). Outra criança (Mel, 5 anos), ao final do nosso segundo encontro, durante o recreio, buscou em sua lancheira um pedaço de maçã e ofereceu ao pesquisador. E outra criança entregou uma flor ao pesquisador (Moranguinho, 5 anos, 2022).

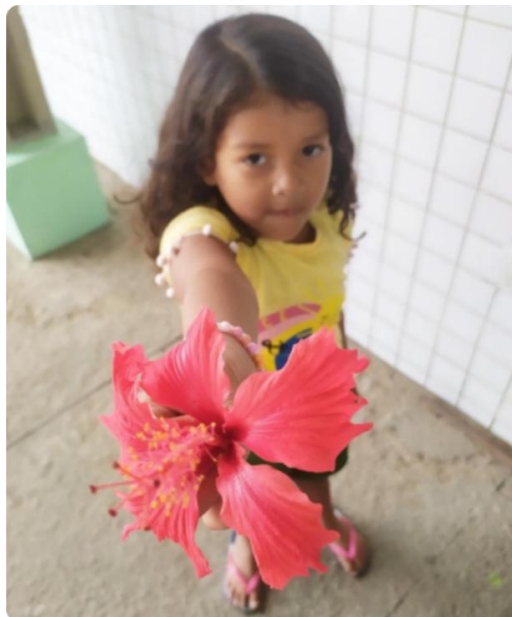
Escutar e visualizar o aceite e a vinculação das crianças ao percurso investigativo reforçam a perspectiva apontada por Alterthum (2005), que defende a importância de caminhos éticos e metodológicos coerentes com as crianças e que ampliem as possibilidades de perceberem as propostas de pesquisa e sinalizarem ou não o interesse de colaboração. Nesse contexto, as figuras a seguir indicam o acolhimento da escola durante o trabalho de campo.

Figura 14 - Partilha com o pesquisador de um pedaço de maçã por uma criança



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Figura 15 - Entrega ao pesquisador de uma flor colhida no parque por uma criança



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Figura 16 - Brincadeiras espontâneas das crianças com o pesquisador



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Ainda no tocante às ações éticas planejadas, esta tese adotou a decisão de não obscurecer as faces das crianças, mas de preservar o sigilo de suas identidades nominais ao longo de todo o trabalho. Essa abordagem foi definida considerando-se a autorização das famílias das crianças participantes e a importância das expressões faciais para a análise dos dados. Assim, utilizam-se pseudônimos escolhidos pelas próprias crianças, enquanto suas imagens são apresentadas integralmente.

Um último ponto que compõe a pauta ética deste trabalho refere-se à devolutiva dos resultados obtidos nesta pesquisa à comunidade escolar campo da pesquisa, através de uma exposição dialogada com todos os sujeitos colaboradores, desde as crianças e suas famílias até os profissionais da instituição educacional envolvidos na investigação. Tal movimento torna efetiva a justificativa de uma pesquisa educacional que, além de buscar contribuir com a área, pretende se constituir em um espaço-tempo para considerar e escutar as crianças.

Em suma, buscou-se, nesta seção, apresentar as peculiaridades que constituem as pesquisas desenvolvidas com crianças, bem como descrever as estratégias éticas e metodológicas escolhidas, em consonância com o objeto de estudo e as teorias seguidas. Na próxima seção, são apresentados o campo e os sujeitos participantes da pesquisa.

### 3.2 O campo e os sujeitos participantes da pesquisa [colocar na próxima página]

Considerar sujeitos e contextos em pesquisa é um compromisso importante na pesquisa educacional. Nessa direção, concorda-se com Machado e Carvalho (2020), quando acentuam que a participação de crianças e docentes de modo horizontal oportuniza a construção de caminhos relacionais, podendo contribuir para a identificação de novos elementos.

Nesta seção, descreve-se o campo da pesquisa e os sujeitos participantes. Antes do detalhamento descritivo, é necessário frisar que qualquer contexto é atravessado por espaços-tempos específicos situados na cultura e na história macro e micro, abarcando as peculiaridades do tempo presente. Diante disto, compreender atravessamentos locais e gerais dos campos de pesquisa e dos sujeitos colaboradores integra uma agenda rigorosa de produção científica nas ciências humanas.

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado no ano de 2022, em uma turma de pré-escola de uma instituição educacional pública do município de Campina Grande, no estado da Paraíba (Brasil).

Fundada no ano de 1987, a escola atende atualmente a 160 crianças. O Projeto Pedagógico (PP), com base nas DCNEI (Brasil, 2009), foi atualizado no ano de 2023 e assume uma perspectiva socialmente referenciada e emancipatória de educação, considerando a criança como sujeito e a escola de Educação Infantil como um espaço de convívio coletivo (Kramer, 2006). O PP aborda diversas temáticas, com destaque para a diversidade, em uma perspectiva ampla que engloba as múltiplas culturas e expressões artísticas. No entanto, a diversidade dos sujeitos é mencionada apenas em um trecho, e o termo "gênero" não é utilizado.

A escola funciona em dois turnos: das 7h às 11h pela manhã e das 13h às 17h à tarde. O atendimento é destinado a crianças de dois a cinco anos, distribuídas em duas turmas de creche, duas de maternal 1 e 2, para crianças de dois e três anos, e duas turmas de pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos.

A escola possuía a seguinte estrutura física: três salas onde eram atendidas crianças com dois e três anos de idade, mais duas salas onde eram atendidas crianças com quatro e cinco anos na pré-escola. As salas da pré-escola comportavam, cada uma, um banheiro apropriado para as crianças. Havia, ainda, os seguintes espaços: uma guarita, um parque de areia com uma casinha de alvenaria e um *playground*, um pátio coberto, uma sala onde funcionavam a direção e a secretaria escolar, um refeitório, uma cozinha com despensa, dois

banheiros apropriados para crianças pequenas, dois banheiros para uso de adultos, uma lavanderia, um quintal (denominado pelas crianças de florestinha), um almoxarifado e uma sala de depósito.

Na época da realização da pesquisa de campo, a escola contava com o seguinte coletivo de profissionais para realização do atendimento às crianças: um professor, doze professoras, uma gestora, uma secretária, uma supervisora, uma psicóloga, uma nutricionista, oito profissionais de apoio escolar, quatro cozinheiras, quatro porteiros e quatro servidoras que atuavam na limpeza dos espaços da instituição. Todavia, participaram da pesquisa somente os sujeitos indicados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Sujeitos participantes da pesquisa

<b>Sujeitos participantes</b>	<b>Quantidade</b>
Crianças	15
Familiares de crianças	10
Professor da Pré-Escola	1
Professora da Pré-Escola	1
Profissional de apoio pedagógico	1
Diretora escolar	1
Supervisora escolar	1
Psicóloga	1
<b>Total</b>	<b>32</b>



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).





Frisa-se que participaram da pesquisa somente as crianças matriculadas na turma em que o professor atuava como docente; e que, apesar de haver um total de 12 professoras na escola, só participou da pesquisa aquela que atuava na Pré-Escola, no mesmo turno da turma investigada. As crianças da turma investigada eram 11 meninas e sete meninos. Entretanto, um dos meninos foi transferido para o turno da manhã, e outras duas crianças não estavam frequentando a instituição educacional durante o período de trabalho de campo, por motivos que não foram compartilhados. Desse modo, participaram efetivamente da pesquisa, apenas o quantitativo de 15 crianças.




No decorrer dos primeiros encontros com as crianças na escola, realizei alguns diálogos de aproximação com elas. Destacam-se as conversas quando da apresentação do pesquisador e de cada criança – momento em que cada uma falou um pouco sobre si e criou seu nome fictício. É importante enfatizar que a maioria dos nomes fazem referências a personagens de desenhos animados que elas mesmas indicaram que acessavam. A seguir, são apresentados os nomes fictícios, idades, minibiografias e desenhos produzidos pelas próprias crianças, representando cada uma.

Quadro 2 - Apresentação das crianças participantes da pesquisa

Desenhos	Pseudônimos	Descrições individuais
	<p>Pocoyó (6 anos)</p>	<p>Questionado sobre o que mais gostava de fazer na escola, olhou para o colega que estava sentado ao seu lado e disparou que gostava muito de brincar com ele. Apresentava-se como uma criança tranquila, que, apesar de não interagir muito por meio da oralidade, observava tudo que ocorria e participava sempre expressando alegria nas vivências propostas.</p>
	<p>Ben 10 (6 anos)</p>	<p>Às vezes sério, em outros momentos com sorriso no cantinho da boca, afirmou gostar muito do momento do recreio, pois podia brincar na areia. Às vezes chegava na escola um tanto sonolento, mas logo despertava, especialmente após tomar o café da manhã ofertado.</p>
	<p>Mel (5 anos)</p>	<p>Carinhosa e disposta a brincar, estava sempre a abraçar o professor, a profissional de apoio pedagógico e o pesquisador. Brincava bastante de faz de conta, especialmente, fingindo-se de cozinheira, com brinquedos específicos, como pratinhos e talheres de plástico.</p>
	<p>Sônic (5 anos)</p>	<p>Brincalhão e sorridente, estava sempre a brincar com todos e todas, e sua preferência era pelas demais crianças. Elas demonstravam também gostar de brincar com o colega, e praticamente todos os dias compartilhavam brinquedos e conversas. Ah! Ele expressou que o que mais gostava de fazer na escola era brincar de pega-pega e esconde-esconde.</p>

Desenhos	Pseudônimos	Descrições individuais
	<p>Mônica (5 anos)</p>	<p>Gostava muito de brincar, mas expressou também que amava desenhar. Sempre participava com entusiasmo das vivências propostas e expressava grande envolvimento com as histórias de Literatura Infantil lidas pelo professor.</p>
	<p>Tom (5 anos)</p>	<p>Divertido e carinhoso, todos os dias em inúmeros momentos abraçava o professor e a profissional de apoio pedagógico e cheirava os olhos de ambos. Em seguida, saía andando pela sala, sorridente e expressando alegria. Ele demonstrava afeto por todos/as, mas especialmente pelos adultos presentes na sala.</p>
	<p>Cebolinha (5 anos)</p>	<p>Com nítida preferência por brincar quase sempre somente com os colegas Ben 10 e Pocoyó, ele se enturmava pouquíssimo com as demais crianças, porém, sempre que solicitado, não se negava a estar mais próximo e dialogar com todos/as durante as vivências. Uma frase que expressou no último dia do período de produção de dados se fez marcante. Ao perguntar ao pesquisador por que se ausentaria da escola, ouviu a seguinte explicação: haverá sim, um novo encontro no momento de compartilhar tudo o que foi observado, gravado, fotografado e anotado.</p>
	<p>Vandinha (6 anos)</p>	<p>Esperta, alegre e sempre disposta a brincar e conversar com todos/as, mas principalmente com suas colegas Mônica e Margarida, suas brincadeiras prediletas envolviam o faz de conta utilizando bonecas. Ela sempre participava dos momentos de interação com o professor.</p>

Desenhos	Pseudônimos	Descrições individuais
	<p>Amora (5 anos)</p>	<p>Suas interações por meio da oralidade eram raríssimas, resumindo-se quase sempre a conversas que estabelecia com os colegas Ben 10 e Pocoyó e com a colega Dora. Manifestava muito afeto para com o professor e a profissional de apoio pedagógico por meio de abraços diários. Sua brincadeira predileta era fazer construções com peças de lego dispostas na sala de referência.</p>
	<p>Pepa (6 anos)</p>	<p>O sorriso e olhar acolhedores dela acompanharam o pesquisador, imerso em campo, do primeiro até o último dia de trabalho. Foi uma das primeiras a se vincular, estabelecendo diálogos, principalmente sobre a sua mãe e irmãos. Ela demonstrava gostar muito de cuidar das outras crianças.</p>
	<p>Dora (6 anos)</p>	<p>Conhecida por todos na escola, pelo fato de sua mãe também trabalhar na instituição como cozinheira, ela demonstrava estar sempre muito à vontade. Adorava brincar na casa de alvenaria do parque e de boneca com outras colegas.</p>
	<p>Margarida (5 anos)</p>	<p>Adorava mostrar a todos as pulseiras que usava e liderar brincadeiras, sugerindo roteiros de momentos de faz de conta, inclusive convidando o professor, a profissional de apoio pedagógico e o pesquisador para participarem de alguns deles. Interagia muito com todos/as do grupo, mas principalmente com Vandinha e Moranguinho, a quem chamava de amigas.</p>

Desenhos	Pseudônimos	Descrições individuais
	Homem de Ferro (5 anos)	Quase sempre chegava na escola sorridente, mostrando o penteado do seu cabelo e passeava muito pela sala de referência, conversando com todos/as, inclusive com o professor e a profissional de apoio pedagógico. Seus diálogos logo se estabeleceram também com o pesquisador, e um tema recorrente em suas conversas eram os desenhos animados.
	Moranguinho (5 anos)	Vaidosa, quase sempre chegava à escola com adereços em seu cabelo e fazia questão de mostrar. Também compartilhava, de modo espontâneo e recorrente, suas experiências junto à sua família, sobretudo as brincadeiras na piscina que o seu pai havia comprado.
	LadyBug (6 anos)	Relacionava-se muito bem com todas as demais crianças do grupo, com meninos e meninas. Sua relação com as músicas e a dança chamava atenção, pois sempre estava a cantarolar e dançar. Além disso, informou que o que mais gostava na escola era de brincar de correr no parque durante o recreio.

Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Considera-se também importante apresentar algumas informações sobre os demais sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir dos dados produzidos durante as entrevistas realizadas no trabalho de campo. O professor participante da pesquisa estava com 33 anos de idade e atuava na Educação Infantil desde o ano de 2017, sendo os últimos anos na instituição lócus da pesquisa, antecidos pela atuação em uma escola situada na área rural. No que se refere ao seu gênero, ele se reconhece como um sujeito masculino. Quanto à sua formação, destacou que concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia e uma Especialização em Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma universidade pública do estado da Paraíba, bem como cursou uma Especialização em Docência na Educação Infantil em uma

faculdade privada no mesmo estado. Relatou, em diversos momentos das entrevistas, que se sente realizado profissionalmente e que busca se pautar numa perspectiva educacional de respeito a todos e todas, especialmente às crianças.

A gestora, na época, possuía 49 anos de idade. Ao ser questionada sobre seu gênero, informou se reconhecer feminina. Quanto a sua formação profissional, relatou que cursou Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Formação do Educador em uma universidade pública paraibana. Ela atua na área da educação desde o ano de 2002, distribuindo seu tempo de trabalho entre a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, nos últimos anos, dedicando-se integralmente à gestão escolar. Emocionada, expressa amar a Educação Infantil e aparenta ser uma militante pela causa da qualidade no atendimento nessa etapa no município de Campina Grande e, em especial, no bairro onde a escola está localizada.

A supervisora educacional da instituição, com 48 anos de idade, afirma se reconhecer uma pessoa do gênero feminino. Atua nessa função desde o ano de 2019. Possui formação em Pedagogia por uma universidade pública situada no município de Campina Grande, Paraíba, e cursou uma Especialização na área de Psicopedagogia. Segundo ela, estar próxima do universo infantil em seu cotidiano profissional se constitui em uma oportunidade de aprender com cada criança sobre o que pode ser melhor para a vida.

A então psicóloga da instituição educacional se reconhece como sendo do gênero feminino e contava, na época, com 25 anos de idade. Segundo ela, o trabalho na Educação Infantil com crianças pequenas foi sua primeira experiência, atuando ali desde o ano de 2021. Sua formação profissional compreende a graduação em Psicologia, concluída em uma instituição de ensino superior pública da região. Ela relatou que, durante o curso de graduação, participou de vários projetos que tratavam da interlocução entre as áreas da Psicologia e Educação, o que influenciou enormemente seu interesse e desejo de atuar em escola.

A profissional de apoio pedagógico, do gênero feminino, com 39 anos de idade, atuou na instituição desde o ano de 2019 até o ano de 2022. Atualmente, após a conclusão de sua licenciatura em Pedagogia e especialização em Neuropsicopedagogia, em uma faculdade privada da região, atua como professora em outra instituição educacional. De acordo com informações expostas por ela, já realizou diversas outras atividades profissionais, porém nenhuma delas a fez tão feliz quanto se sente ao estar próxima das crianças e poder colaborar e visualizar o desenvolvimento de cada uma.

Quanto às famílias das crianças, destaca-se que a maioria morava no bairro no qual a escola está situada e, de acordo com informações obtidas durante as entrevistas, a maioria trabalha na região, de modo fixo ou temporário.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de produção de dados: “eu quero fazer desenhos pra te mostrar!”<sup>10</sup>**

Ao se considerar que ouvir as crianças demanda o uso de estratégias metodológicas de cunho participativo, que respeitem a alteridade delas, para a produção de dados, elegeu-se um aporte metodológico composto por técnicas e instrumentos que pudessem se adequar às especificidades de adultos e crianças. Pensando em todos os sujeitos, foram escolhidas as técnicas de observação participante com o uso de diário de campo e realização de fotografias (Moreira; Caleffe, 2008). Especificamente com os adultos, foram realizadas entrevistas (Bastos; Santos, 2013); e somente com as crianças foram realizadas rodas de conversa (Bombassaro, 2010) e propostas de vivências que envolveram a elaboração de desenhos articulados à oralidade (Sarmiento, 2011).

Quanto à utilização dos desenhos infantis e à vivência das rodas de conversa, destaca-se que, quando foram propostas às crianças como possibilidades, desde o primeiro encontro em que a pesquisa foi apresentada, elas acataram a proposição. No decorrer do trabalho de campo, observou-se que tais escolhas metodológicas foram de fato pertinentes, pois as crianças demonstraram realmente vinculação com as duas práticas. Além disso, notou-se que havia muitas ações interativas entre elas, e delas com o professor e a profissional de apoio pedagógico, de maneira que foram acrescentadas as conversas informais como mais uma fonte de dados. A seguir, apresentam-se características de cada técnica e instrumento elencados.

#### *Observação participante*

A processualidade e o prolongamento são aspectos importantes a serem considerados na pesquisa educacional, especialmente naquelas que contam com a participação ativa de crianças. Assim, faz-se necessário que o(a) pesquisador(a) não olhe para os fatos de forma aligeirada, mas busque enxergar as singularidades que marcam cada acontecimento (Vasconcelos, 2016). Nesse sentido, reconhece-se que observar em pesquisas é uma atividade complexa por envolver sujeitos, suas relações e os atravessamentos que emergem nos contextos. A abertura ao estranho compõe uma observação que busca atentar para os fatos em

---

<sup>10</sup> Durante a apresentação da pesquisa para as crianças, após perguntar a elas se concordariam em fazer desenhos, uma delas proferiu a seguinte frase: “Eu quero fazer desenhos para te mostrar!” (Vandinha, 5 anos, 2022).

suas peculiaridades, para que assim as realidades sejam contempladas de forma mais nítida possível.

A observação participante, no contexto deste estudo, revela-se como uma técnica relevante e estratégia metodológica valiosa em pesquisas sobre e com crianças. A especificidade dessa abordagem reside em observar de forma técnica e participativa, permitindo uma análise presente e aprofundada dos eventos em seus contextos naturais e locais. Essa proximidade facilita a identificação das nuances do cotidiano, possibilitando o registro minucioso de aspectos característicos dos ambientes investigados, além de ampliar as possibilidades de compreensão e minimizar lacunas. No campo dos estudos da criança, a observação participante configura-se como "uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos da criança em si" (Cohn, 2005, p. 45).

Desse modo, realizou-se a observação participante, nesta investigação, como uma estratégia metodológica possível de tornar visíveis as minúcias que contribuem com a compreensão dos aspectos que envolvem o tema pesquisado. Nesse bojo, as conversas informais ocorridas nos momentos de observação também foram registradas, como forma de buscar garantir uma visão mais completa, uma vez que, em pesquisas com crianças, se fazem pertinentes, por levarem em conta os diálogos cotidianos espontâneos entre as crianças e entre elas e pesquisadores(as) (Solon; Costa; Rossetti-Ferreira, 2008).

O período de observação foi iniciado no dia 20 de setembro de 2022 e encerrou-se em 21 de dezembro do mesmo ano. Todos os dias da primeira semana foram observados, desde as 7h (horário de chegada das crianças no turno da manhã) até as 11h (momento da despedida das crianças). A partir da segunda semana até a antepenúltima, as observações ocorreram durante três dias semanalmente, sempre no mesmo horário (7h às 11h). Na penúltima semana, as observações ocorreram em apenas dois dias letivos e na última semana somente em um dia. Ao todo foram contabilizadas 160 horas no campo de pesquisa. O movimento de despedida das crianças foi enfatizado para elas desde a antepenúltima semana, e ocorreu de forma gradual, como uma maneira de evitar um afastamento repentino, que poderia gerar incompreensão sobre um súbito desaparecimento do pesquisador que esteve em campo com elas.

### *Diário de campo*

O diário de campo, quando utilizado em pesquisas educacionais, além de um instrumento importante para registro dos acontecimentos, constitui um espaço de anotações de

comentários e reflexões que são elaborados ainda em campo, diante dos fatos observados e vivenciados (Vasconcelos, 2016). Sobretudo em pesquisas de cunho ou inspiração etnográfica, o diário de campo aparece como uma oportunidade de não deixar escapar detalhes e percepções produzidos *in loco* (Hartmann, 2015). Além disso, os escritos registrados no diário de campo servem “para estimular a memória e o entendimento por parte do investigador” (Graue; Walsh, 2003, p. 253).

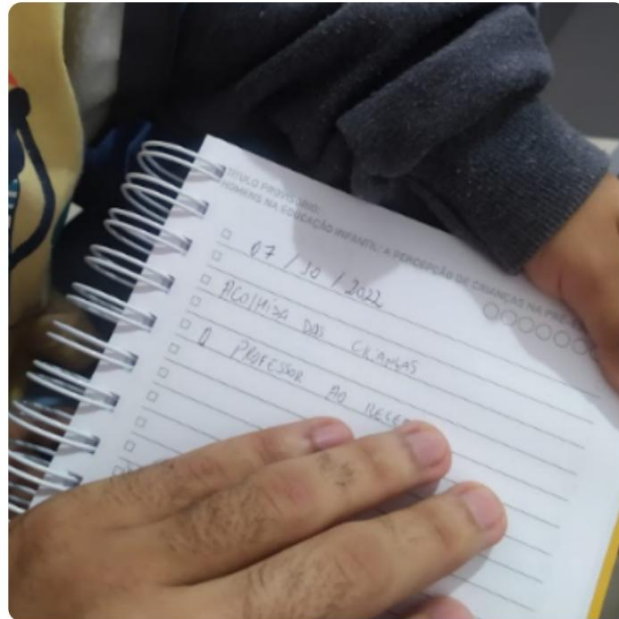
No trabalho de campo realizado, realizaram-se anotações de duas formas: tanto durante as estadias na escola campo, como em horários subsequentes, por haver maior tempo para os registros. Com os registros do diário de campo buscou-se contemplar as atividades rotineiras da instituição educacional pesquisada, considerando-se as ações fixas, mas também as transitórias, com atenção às relações das crianças entre si e com os adultos, em especial com o professor.

A forma como um dos meninos colaboradores desta investigação se posicionou em relação ao diário de campo ilustra a disposição das crianças em participar ativamente das pesquisas quando convidadas. Para corroborar essa compreensão, apresenta-se a seguir um episódio registrado por meio da observação participante, juntamente com uma fotografia tirada na ocasião:

Ao retornarmos do momento do recreio que ocorreu no parque, ao entrarmos na sala de referência, sentei-me ao fundo da sala, próximo à estante com brinquedos e fiquei a observar as crianças entrarem. Um menino (Homem de Ferro) parou, olhou para mim e perguntou: “Ei tu já tá escrevendo mais coisas, é?” Eu disse que sim. Ele realizou uma nova indagação: “Ei, tu tá escrevendo o quê aí?”, colocando sua mão sobre o meu diário de campo. Eu respondi que naquele momento anotei que as crianças foram ao banheiro lavar as mãos após voltarem do parque. Ele seguiu para a sua carteira sem dizer mais nada. (Diário de Campo, 2022).

O episódio sugere que as crianças, em seus próprios ritmos e modos, compreendem as propostas de pesquisa e demonstram um envolvimento ativo quando se sentem interessadas. No caso em questão, um menino, ao observar o pesquisador com o diário de campo, fez as seguintes perguntas: “Ei, você já está escrevendo mais coisas, é?” e “Ei, o que você está escrevendo aí?” Essas indagações indicam que as crianças não apenas percebem que estão sendo observadas e que observam as ações dos pesquisadores, mas também demonstram interesse em saber como estão sendo observadas. Esse comportamento revela um envolvimento com o processo investigativo e a construção de uma relação de proximidade com as práticas e atitudes dos pesquisadores. Por exemplo, a ação do menino de colocar a mão sobre o diário de campo evidencia essa interação.

Figura 17 - Um menino observa o diário de campo e o seu uso



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Tais reflexões corroboram o posicionamento de Prout e James (1990), quando argumentam que não se deve estudar as crianças meramente como indivíduos em desenvolvimento ou como futuros atores sociais, mas como sujeitos de agência, que percebem, interpretam e significam os acontecimentos da vida, nos quais estão inseridas.

### *Entrevista semiestruturada*

Nesta pesquisa compreende-se que o emprego da técnica da entrevista semiestruturada se dá em respeito à perspectiva dos sujeitos que vivenciam o fenômeno investigado e em favor da cultura e do reconhecimento dos valores dos sujeitos entrevistados. Além disso, essa técnica possibilita um contexto de confiança mútua entre pesquisadores(as) e participantes, o que contribui para que o informante possa se sentir "à vontade" para realizar suas exposições de modo livre (Lüdke; André, 1986). Nesse caso, destaca-se a importância da elaboração de um roteiro de entrevista, para que esta atenda à temática estudada, ao contexto de pesquisa e aos sujeitos colaboradores (Rosa; Arnoldi, 2008), sem dispensar a flexibilidade, tida como fundamental para o ato de entrevistar.

Nesta pesquisa, foram entrevistados 17 adultos, sendo dez familiares das crianças, um professor, duas professoras, uma profissional de apoio pedagógico, uma gestora escolar, uma supervisora e uma psicóloga. Os roteiros de entrevistas incluíram questões gerais para todos os sujeitos participantes, além de questões específicas, pensando no lugar ocupado por cada

um, seja na família das crianças, na docência ou em outras funções profissionais na instituição. As questões incluíram as percepções dos sujeitos sobre a presença do professor homem na Educação Infantil e, mais que isso, sobre suas perspectivas acerca das percepções das crianças sobre esse profissional.

### *Roda de conversa*

Ao considerar as questões postas quanto à pauta ética, metodologicamente optei por lançar mão da roda de conversa com as crianças como uma técnica adequada, por propiciar uma vivência que já é habitual para elas na maioria dos contextos da Educação Infantil (Angelo, 2013; Silva; Lima; Fernandes, 2017).

A compreensão das crianças como sujeitos sociais ativos, conforme já abordado, torna necessário e coerente o uso da roda de conversa. Esse procedimento promove o diálogo dos pesquisadores com as crianças de forma horizontal, tanto no plano físico quanto nas oportunidades de fala. Além disso, a roda de conversa facilita a expressão das singularidades dos sujeitos e do grupo, através das manifestações da alteridade.

Ao longo do trabalho de campo, foram realizadas três rodas de conversas com as crianças. A primeira teve maior foco na apresentação do pesquisador e da própria pesquisa, assim como teve uma duração menor, porém houve diálogos que se relacionaram com o objeto da pesquisa.

Figura 18 - Primeira roda de conversa com as crianças



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A segunda roda de conversa ocorreu de maneira mais demorada e teve como disparadoras dos diálogos algumas imagens registradas ao longo do trabalho de campo pelo pesquisador, como fotografias de espaços da escola, de situações relacionais coletivas e de momentos interativos entre as crianças e o professor.

Figura 19 - Segunda roda de conversa com as crianças



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A última roda de conversa foi realizada após uma atividade proposta pelo professor, a pedido do pesquisador, na qual as crianças desenharam o que mais gostavam na escola. Essa conversa centrou-se amplamente na partilha dos desenhos das crianças, mas também abordou a despedida do pesquisador, considerando a proximidade do fim do ano letivo.

Figura 20 - Terceira roda de conversa com as crianças



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

### *Desenhos infantis*

Concorda-se com Ormezzano (2009) quando enfatiza que o ato de desenhar não significa a ação de copiar o mundo, mas de conhecê-lo e apropriar-se dele. O desenho, nesse sentido, torna-se uma expressão dos conhecimentos e sentimentos produzidos nas relações entre o mundo exterior e interior dos sujeitos. Nessa mesma linha de pensamento, Sarmiento (2011) reconhece os desenhos infantis como expressão simbólica e representação dos pensamentos das crianças, que comunicam suas percepções e interpretações de forma competente, inclusive ultrapassando o que a linguagem verbal pode fazer.

De acordo com Pires (2007), desde a década de 1930, a técnica de produção dos desenhos é utilizada em investigações no campo da Antropologia e “os desenhos úteis para a pesquisa antropológica são, sem dúvida, aqueles nos quais as crianças se esmeraram nos comentários” (p. 242). Nessa perspectiva, a produção de desenhos por crianças em contextos investigativos que as envolvem como sujeitos ativos fornece condições aos(as) pesquisadores(as) de alcançar maiores compreensões sobre os fenômenos investigados, a partir da produção simbólica das crianças.

Dito isso, no percurso investigativo adotado, os desenhos das crianças se constituíram como fontes de dados fundamentais, não a partir de si mesmos, mas mediante os diálogos que as crianças estabelecem sobre os seus desenhos. Assim, ressalta-se que, durante esta pesquisa,

foi produzido um total de 35 desenhos pelas crianças. Desse total, 18 foram produzidos durante uma proposta de desenho livre, e 17 na ocasião em que as crianças foram convidadas a desenharem aquilo que mais gostavam na escola, com o intuito de buscar perceber se em suas produções surgiriam aspectos relacionados à temática investigada.

Figura 21 - Uma das crianças elaborando seus desenhos



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

### *Fotografia*

Tratando-se de um percurso de pesquisa com crianças, considera-se adequado e, em muitos casos, fundamental o uso da fotografia como instrumento e estratégia ético-metodológica. Tal premissa ampara-se na possibilidade que o ato de fotografar oportuniza, ao realizar capturas visuais de situações que ocorrem de modo rápido no campo de pesquisa, podendo não ser percebidas em primeiro plano ou detalhadas no Diário de Campo (Martins Filho, 2011).

Nessa direção, ressalta-se também que as imagens registradas por meio das fotografias acabam por revelar símbolos e situações marcadas temporal e espacialmente, isto é, é possível, em certa medida, capturar especificidades do campo que se revelam implícita ou explicitamente nas relações e situações cotidianas (Lima; Nazário, 2014). Assim, no trabalho de campo desta investigação, foram realizados diversos registros fotográficos durante todas as

etapas vivenciadas, com o objetivo de capturar imagens de situações que tivessem relação com a temática pesquisada

### **3.4 Plano de análise de dados**

Partindo da premissa de que as crianças são sujeitos colaboradores neste estudo, considera-se a necessidade de contar com procedimentos de análise de dados que as abranjam assim como os adultos. Ao considerar a base teórica amparada nos Novos Estudos Sociais da Infância, tem-se que a perspectiva metodológica desse campo toma as crianças como sujeitos capazes de informar sobre os fenômenos vividos, a partir de um lugar privilegiado: a categoria social na qual estão presentificadas, isto é, a própria infância.

Frente a isso, nesta investigação, optou-se pelo uso do procedimento metodológico da triangulação de dados, como estratégia metodológica que propicia condições de considerar-se os dados obtidos por meio da colaboração de todos os sujeitos. Vale lembrar que há quatro dimensões possíveis de triangular em pesquisas: triangulação de fontes de dados, triangulação de métodos, triangulação de investigadores e triangulação de teorias (Flick, 2009). Nesta pesquisa, assume-se o uso da triangulação de fontes de dados, dimensão que se caracteriza pela análise de dados advindos de múltiplas fontes para, assim, fazer possível a visualização do objeto estudado a partir de vários ângulos ou pontos de vista, correlacionando as informações e aumentando as perspectivas analíticas (Souza; Leal, 2020).

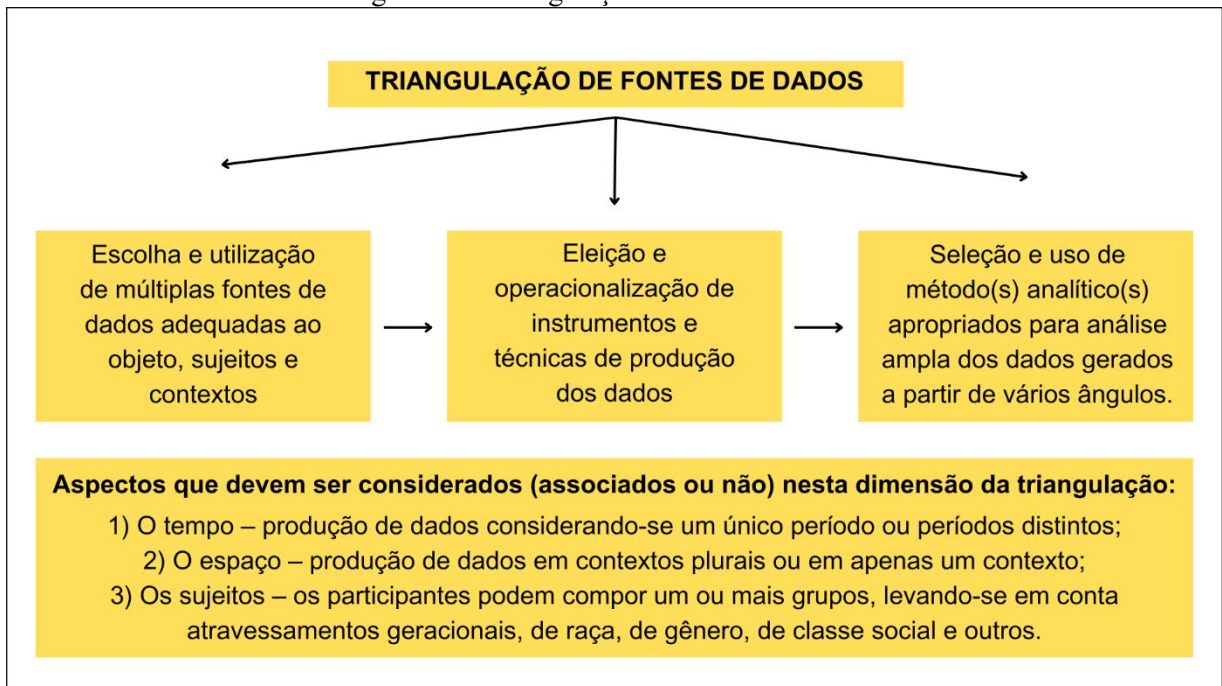
André (1983) e Yin (2015) explicitam que a triangulação de fontes de dados significa a combinação das múltiplas fontes utilizadas para produção de dados, movimento que contribui para uma complementação e convergência de informações expostas por diferentes informantes. Vale destacar, contudo, que isto não significa seguir por um caminho analítico que se pautar na comparação ou valoração deste ou daquele dado, muito menos numa aposta moral a respeito de qual fonte de dados é mais ou menos verídica. A análise pautada na triangulação de fontes de dados focaliza a maneira como, em seu conjunto, e na relação que possuem entre si, as diversas fontes de dados complexificam as interpretações e possibilitam leituras que levem em conta os distintos posicionamentos dos(as) sujeitos que vivenciam as realidades pesquisadas.

De acordo com Flick (2009), o principal objetivo da triangulação em pesquisas educacionais é a busca por alcançar uma maior riqueza de aspectos que compõem a complexidade que constitui os fenômenos estudados, de modo que, a partir disso, haja uma contribuição com o aumento da confiabilidade dos procedimentos utilizados para a produção

e a análise de dados, ampliando-se as possibilidades de se alcançar resultados sólidos. Além disso, a referida estratégia metodológica pode colaborar com a diminuição de possíveis viesamentos pessoais em pesquisas (Yin, 2015).

Por fim, ressalta-se que o procedimento metodológico da triangulação possibilita a utilização de vários métodos analíticos como caminho para visualizar e interpretar os fenômenos dos ângulos possíveis da forma mais adequada (Yin, 2015). A seguir, apresenta-se uma figura que ilustra como a triangulação de dados deve ser realizada, a partir das perspectivas de Denzin e Lincoln (2006), Rocha (2008), Flick (2009), Marcondes e Brisola (2014), Aguilar Gavira e Barroso Osuna (2015) e Souza e Leal (2022).

Figura 22 - Triangulação de fontes de dados



Fonte: arquivos da pesquisa (2024).

Trata-se, portanto, de uma estratégia metodológica útil por possibilitar compreender as relações observadas, havendo um entrelaçamento das informações obtidas e sistematizadas, no intuito de alcançar uma versão ampliada e detalhada a respeito do objeto estudado. As vezes, os espaços e os tempos são considerados horizontalmente. Os dados produzidos por meio das entrevistas com adultos, das rodas de conversas com crianças e seus desenhos, e da observação e registros em diários de campo reduzem o adultocentrismo, pois aproximam os(as) pesquisadores(as) dos meninos e das meninas envolvidos(as) na pesquisa. Além disso, propiciam maiores níveis de compreensão, profundidade, validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

A partir dos dados produzidos, através de estratégias metodológicas que valorizaram as múltiplas vozes das crianças (como rodas de conversa, produção de desenhos), além da observação participante, anotações de campo, fotografias, videografações e entrevistas com adultos, as análises buscam examinar o objeto de estudo: as relações entre meninos e meninas e com seu professor em uma turma de pré-escola. Consideram-se também as questões iniciais que orientaram a pesquisa: como se desenvolvem as relações entre crianças e um professor homem em uma turma de pré-escola de uma instituição educacional pública de Campina Grande, Paraíba? Como as crianças interagem com o professor, à luz das relações de gênero nas brincadeiras e ações cotidianas de educar e cuidar? E como a presença do professor homem na Educação Infantil é influenciada pelos estereótipos sociais da masculinidade hegemônica?

Trata-se, portanto, de um movimento de buscas e descobertas, tecidas a partir da atenção aos detalhes do ordinário e do extraordinário que compuseram o cotidiano investigado. Tal trama analítica, ancorada em uma perspectiva epistemológica interpretativista, considera aspectos que constituem as subjetividades do contexto social investigado, a fim de destacar como as crianças indicam perceber a presença de um homem professor junto a elas, a partir das relações estabelecidas na Educação Infantil. Para tanto, os dados produzidos são tratados com base em um diálogo com a rede conceitual que embasa esta pesquisa, sobretudo no que tange à complexidade das questões sociais e culturais da infância e do gênero, em uma etapa educacional marcada pelo exercício da docência majoritariamente por mulheres.

### **3.5 Devolutiva da pesquisa**

O processo de pesquisa não se constitui de modo impositivo, mas é desenvolvido em contextos relacionais entre os sujeitos, sobretudo quando as relações envolvem adultos e crianças (Kramer; Pena, 2019). Considerando-se isso, nesta pesquisa a devolutiva dos resultados da investigação se constituiu como um momento relevante de diálogos e interação com a comunidade educativa participante da pesquisa, envolvendo os profissionais da instituição, as crianças e suas famílias. Também se constituiu como um ato fundamental que expõe uma postura respeitosa no âmbito da pesquisa, pois, como afirmam Alderson e Morrow (2011), trata-se de um princípio ético.

Nas ocasiões em que a proposta de pesquisa foi apresentada à comunidade educativa, tanto nos primeiros contatos como ao longo do trabalho de campo, a devolutiva foi apontada como um momento que iria ocorrer ao final da construção da tese. Por conseguinte, após a

análise dos dados, o pesquisador procurou a gestão escolar da instituição educativa expressando o desejo de realizar um momento de compartilhamento dos dados analisados. A proposta foi acatada pela gestora, que se disponibilizou a convidar os(as) demais profissionais da instituição, bem como as crianças e suas famílias. Assim, o encontro para devolutiva dos resultados da investigação ocorreu no 21 de maio de 2025.

Esse encontro contou com a participação da gestora escolar, do professor, da professora, da profissional de apoio educacional, da supervisora escolar e de cinco crianças acompanhadas por seus familiares. Os resultados da pesquisa foram apresentados de modo detalhado, tendo ocorrido diversos momentos de diálogos sobre os achados expostos. Tanto as profissionais e o profissional da instituição, quanto as crianças e suas famílias expressaram comentários sobre os episódios e interpretações apresentadas, e afirmaram em diversos momentos a importância da pesquisa para o contexto local.

Uma das meninas presentes, ao ver a imagem de uma situação na qual ela brinca de fazer bolos de areia com o professor, disparou: "Eu lembro desse dia!". A professora presente destacou que em vinte anos atuando na instituição educacional, tendo contribuído com diversas pesquisas ao longo desse período, nunca havia vivenciado um momento de devolutiva de nenhuma outra investigação anteriormente. Sobre os dados apresentados destacou: "O que você está apresentando é a realidade que a gente vive aqui. As crianças não têm o preconceito".

Sobre os traços de androcentrismo identificados na análise e apontados no último capítulo da tese, a mesma professora também destacou que concorda que em muitas situações o professor é convidado a conduzir as vivências educativas, mesmo havendo mais mulheres presentes na instituição.

O pai de um dos meninos, agradeceu o desenvolvimento da pesquisa e destacou que, inicialmente, chegou a sentir ciúmes do professor em relação ao seu filho, mas que depois compreendeu o lugar profissional que o professor ocupava, expressando grande respeito por ele. Na ocasião, o professor também se expressou, e disse: "A sua pesquisa representa a nossa realidade. As crianças nunca me rejeitaram. Eu sempre digo, que não era daqui, mas vim para ficar!"

E, por fim, destaca-se ainda a fala de um dos meninos presentes, ao declarar: "Eu quero dizer que gosto muito dessa escola, do professor e das professoras todas!". E saiu abraçando a todos(as), após a sua fala. A seguir, apresenta-se uma imagem do momento da devolutiva.

Figura 23 - Desenhos infantis



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Reencontrar a comunidade educativa nesse momento de devolutiva se constituiu em uma “busca de interlocução e não apenas como etapa de devolução de um material concluído” (Macedo, 2012, p. 247). Compartilhar os resultados da pesquisa após a análise dos dados produzidos, assim como manter uma interlocução com os sujeitos participantes durante todo o percurso investigativo, desde a primeira vez em que foi realizada a apresentação da proposta de pesquisa, proporcionou a oportunidade de vivenciar um trajeto de pesquisa com as crianças e demais participantes, a partir de uma perspectiva de proximidade, acolhimento e reflexão colaborativa, de fato contribuiu com a pauta ética vivenciada ao longo da pesquisa.

No próximo capítulo, são apresentadas as análises da Tese, considerando-se três unidades analíticas, organizadas em dimensões e eixos.



## A DIMENSÃO DO BRINCAR

04

#### 4 A DIMENSÃO DO BRINCAR

Corsaro (2009) considera a brincadeira um elemento central na vida das crianças, observando em contextos de pesquisa que, ao brincar, meninos e meninas criam maneiras de ser e estar no mundo. Esse processo criativo surge do que o autor denomina "cultura de pares", definida como "[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (Corsaro, 2009, p. 32). Portanto, essas culturas são públicas, elaboradas coletivamente e de forma performática, além de estarem relacionadas à cultura em geral.

Socialmente, o brincar vivenciado pelas crianças nas brincadeiras e nos jogos, de fato, se estabelece como um lugar de contato com as culturas, bem como de produção das próprias culturas infantis, por meio da reprodução interpretativa. Tal conceito também é utilizado por Corsaro, no contexto da abordagem de socialização das crianças, sendo descrito por ele da seguinte forma:

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (Corsaro, 2009, p. 31).

Nessa esteira, sendo o brincar um dos elementos constituintes das culturas infantis, por meio do qual as crianças percebem, interpretam e (re)produzem a cultura, afirmando-se como sujeitos culturais nas relações que estabelecem, destaca-se o seu papel nos processos de aprendizagem e desenvolvimento também nas instituições de Educação Infantil, no âmbito das múltiplas linguagens e campos de conhecimento. Rocha (2001, p. 31), ao reconhecer as especificidades da Educação Infantil, destaca que nessa etapa educacional os saberes são colocados “[...] numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário”. Assim, o brincar aparece como linguagem constituinte do humano, e, portanto, como fundamental para mobilização da construção de percursos educativos significativos com as crianças.

Desse modo, reconhece-se neste trabalho a brincadeira como ação lúdica, pela qual as crianças interagem com variadas formas de comportamentos, ao se relacionarem entre si e com os adultos, em um movimento no qual constroem e ampliam suas percepções sobre

possibilidades de modos de ser e de estar no mundo. A brincadeira envolve os atos de imaginar e criar, bem como de explorar, testar, expressar sensações, sentimentos, saberes prévios e curiosidades sobre a vida e suas dinâmicas. Nesse sentido, contribui para o desenvolvimento infantil para além dos “conteúdos escolares”, alcançando os contextos sociais e favorecendo relações mais plurais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009, p. 25), não gratuitamente, ao tratar dos eixos curriculares da referida etapa, define que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Diferentemente de “interações” no plural, “brincadeira” está no singular, indicando não somente ações pedagógicas pontuais por meio de brincadeiras ou jogos específicos, mas, de fato, um princípio ou uma linguagem que deve permear o cotidiano educativo de forma abrangente e contínua.

Fortuna (2012), ao tratar da importância do brincar na infância, destaca que por ser a brincadeira constituinte das culturas infantis e, por conseguinte, análoga às aprendizagens das crianças em seus processos de desenvolvimento integral, deve ser proposta pelos(as) docentes no contexto da Educação Infantil com intencionalidade, preservando a sua essência lúdica, revestida pela imaginação, criação, fantasias e tudo que constitui a ludicidade. Daí que os(as) professores(as) precisam construir seus próprios repertórios com variados tipos de brincadeiras e jogos, que valorizem o faz de conta, que utilizem os espaços internos e externos e, sobretudo, precisam estar disponíveis e incentivar as crianças a vivenciarem as brincadeiras, bem como participarem de forma ativa em algumas situações.

No contexto da instituição investigada para produção desta tese – cujo objeto corresponde às relações estabelecidas entre um grupo de crianças pequenas e o seu professor no cotidiano de uma turma da Educação Infantil –, ao se observar os dados produzidos, identificou-se que o brincar ocupava um lugar central nas relações estabelecidas entre as crianças e o professor no cotidiano educativo. As ações pedagógicas brincantes exercidas pelo docente tanto se concretizavam em momentos de brincadeiras específicas e pontuais, quanto em situações corriqueiras da rotina da turma. Ao dialogar com as crianças durante as refeições, nas atividades em sala de aula, no recreio, nas rodas de conversa, nos eventos pedagógicos e em outras situações, a postura brincante adotada pelo professor foi uma constante durante o período de observação.

Considerando que esta tese enfoca questões de gênero na Educação Infantil, concorda-se com Prado, Anselmo e Fernandes (2020) que o gênero “interfere significativamente no trabalho da professora e do professor na Educação Infantil”, porque somos todos seres

gendrados, fomos educados como meninos/homens ou meninas/mulheres. As autoras afirmam que:

Sobre a dimensão brincalhona constatou-se que as possibilidades de ser e de se tornar professor ou professora brincante originam-se das experiências vivenciadas ao longo da vida, mas que vão sendo construídas também através das experiências formativas e profissionais. Entretanto, é impossível desvincular o gênero como categoria de análise, justamente porque as vivências permitidas para meninas e meninos não são as mesmas e estão vinculadas aos significados culturais e sociais atribuídos às características dos corpos masculinos e femininos, estabelecendo os comportamentos esperados para cada gênero. (Prado; Anselmo; Fernandes, 2020, p. 626).

Considerando, ademais, a escassez de estudos dedicados "a escrever uma história dos homens na Educação Infantil" (Prado; Anselmo; Fernandes, 2020, p. 609), esta seção aborda o brincar na Educação Infantil sob a perspectiva de gênero, a partir de aspectos recorrentes, observados e registrados, na produção e análise dos dados. As inferências foram elaboradas com base nos temas identificados e no diálogo com as crianças, o professor e outros colaboradores da pesquisa.

Foi possível identificar que as brincadeiras ocupavam um lugar central no cotidiano educativo vivenciado pelo professor, crianças e a profissional de apoio pedagógico. Tomando-se, portanto, a brincadeira e o brincar como elementos que compõem a vida coletiva na Educação Infantil, em interface com a categoria analítica gênero, expõem-se, a seguir, as vivências do brincar envolvendo o professor e as crianças participantes desta investigação.

#### **4.1 O rato e o gato: quando o professor propõe a brincadeira**

Durante o trabalho de campo, observaram-se diversas situações em que o professor propôs brincadeiras para as crianças. O episódio relatado na nota de campo a seguir destaca aspectos como: a cooperação mútua entre o professor e as crianças, desde o início ao fim da brincadeira; a qualidade da comunicação, manifesta na fala do professor e na atenção das crianças às regras, bem como na aplicação dessas regras durante a brincadeira – o rato (Homem de Ferro) correu e os demais dificultaram a sua captura pelo gato (professor); o domínio do professor da dinâmica da brincadeira "o rato e o gato"; e o entusiasmo das crianças, evidenciado tanto na primeira rodada quanto nos repetidos pedidos para continuar brincando.

Sentado com a profissional de apoio educacional e a professora da turma vizinha nos pneus fixados no parque de areia, no momento do recreio, observei que o professor

convidou todas as crianças para brincarem com ele no parque de areia. Ele formou um grande círculo com elas e lembrou como é a brincadeira, da seguinte forma: “Só podem correr por aqui, tá certo? Homem de Ferro vai ser o rato e eu o gato. Ele vai passar embaixo dos braços de vocês, não é Homem de Ferro? Vamos lá... um, dois, três... Corre rato! Lá vai o gato!”, em seguida, brincou junto com as crianças, fazendo de conta que era um gato, inclusive performando com as suas mãos ao fazer alusão ao movimento de garras, buscando alcançar o menino que estava fazendo de conta que era um rato. Enquanto isso, as demais crianças – meninas e meninos – permaneceram de mãos dadas dificultando a caça do gato (professor) ao rato (Homem de Ferro). Todas as crianças que estavam brincando, vibraram muito e pediram a brincadeira por várias vezes. Algumas, duas meninas, especificamente, não participaram da brincadeira, optando por ficarem sentadas nos pneus, próximas a nós que estávamos observando. (Diário de campo, 28 de setembro de 2022).

Como destacado, a brincadeira “O rato e o gato” foi proposta pelo professor no momento do recreio, sendo apenas um dentre muitas situações presenciadas que revelam sua postura propositiva ao convidar as crianças para brincarem com ele. O fato de o professor propor a brincadeira e as posturas de acolhimento e modos de se relacionar assumidos pelas crianças revelam indícios de uma relação corriqueira e não pontual. Ressalta-se que meninos, meninas e o professor, ao se entrosarem na brincadeira proposta, rompem com preconceitos de gênero que, por vezes, inibem as meninas de brincarem em áreas externas ou reprovam o brincar juntos/as, entre crianças de sexo diferente, como, por exemplo, aparece na frase: “Menino brinca de brincadeira de menino e menina brinca de brincadeira de menina”.

Considerando as categorias gênero e infância, vale observar alguns aspectos. O primeiro é que a masculinidade hegemônica é avessa à alguns modos de brincadeiras e que esta – mesmo reconhecida e valorizada contemporaneamente na Educação Infantil como uma prática essencial ao desenvolvimento infantil – ainda é uma atividade socialmente desvalorizada. Assim, um professor homem/adulto que brinca com crianças pequenas, em um espaço profissional predominantemente ocupado por mulheres, pode ser visto como destoante.

O segundo é que a participação do professor como um sujeito ativo na brincadeira apresenta para as crianças uma ampliação das possibilidades de ser masculino em uma instituição de Educação Infantil, majoritariamente ocupada por professoras, que também brincam ao seu modo com as crianças. Assim, o professor que convida a brincar, abre margem para meninos e meninas vivenciarem novas experiências brincantes. A questão que fica aqui é se há reprodução das relações de gênero nas brincadeiras de professor (mais ativas) e de professora (mais tranquilas) na instituição de Educação Infantil.

A seguir são apresentadas características do estilo docente do professor em questão, que em certos aspectos se distingue das práticas docentes das profissionais femininas.

## 4.2 O contato físico como constituinte do brincar na ação pedagógica

Nas imagens a seguir (figura 23), tomadas quando o episódio relatado acima ocorreu, pode-se perceber outros aspectos salientes a respeito dos atravessamentos de gênero nas relações entre professor e crianças.

Figura 24 - Professor e crianças brincando de “O rato e o gato”



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Durante a brincadeira proposta pelo professor, além dos modos de comunicação visual, auditiva e oral, empreendidas desde o momento da explicação da brincadeira pelo docente, até a finalização da primeira rodada, o contato entre ele, os meninos e as meninas envolveu também o toque físico em algumas situações como: dar as mãos em círculo; o momento em que o professor, fingindo ser um gato, alcançou o menino que fingia ser um rato; e no abraço espontâneo que outro menino da turma deu no professor. Tais situações suscitam um tabu que destaca a rejeição, sobretudo pelos familiares de crianças, do toque físico entre homens professores e crianças, mesmo em um contexto educativo formal/profissional.

Assim, apesar dos tabus o professor inventa modos de ser e estar na Educação Infantil, para além de expectativas sociais. Vale destacar que o tabu do preconceito é de tal intensidade, que o professor homem que atua na Educação Infantil, por vezes, parece precisar se dispor a realizar muito mais ações no intuito de conseguir ser aceito, legitimado e respeitado profissionalmente. Ações que envolvem um imenso trabalho subjetivo e profissional (investimento em diferentes frentes de comunicação, abertura a outras formas de contato, disposição permanente à criatividade etc.) requeridos ao professor, e que indicam mais que uma performance circunscrita aos ideais de “bom professor”, mas traduz, na posicionalidade

docente na Educação Infantil, a luta de um homem em torno de outras formas de habilitar masculinidades e fazê-las habitar nessa etapa educacional, para além dos estereótipos fixados social e culturalmente.

Como afirma Goellner, "Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno" (2013, p. 31). De fato, o corpo transcende sua dimensão biológica, assumindo significados culturais e sociais. Como visto no capítulo de Revisão Sistemática de Literatura desta tese, pesquisas como as de Jaeger; Jacques (2017) Coutinho (2019) e Ramos (2020) têm indicado que um dos aspectos que contribuem para a resistência à inserção e permanência de homens professores na Educação Infantil é o medo potencializado pela ideia de que homens são por natureza perigosos, inclusive sexualmente, e que, portanto, podem ser uma ameaça para as crianças.

O contato físico do professor com as crianças durante a brincadeira vivenciada desafia essa lógica preconceituosa, baseada na generalização de que todos os homens representam perigo. Frente a isso, vale destacar que algumas pesquisas têm identificado que há desconfianças e interdições aos professores homens, por parte dos adultos, educadoras escolares e familiares, em ocasiões que envolvem o toque físico no âmbito do cuidado corporal das crianças na Educação Infantil (Abreu, 2003; Sousa, 2010; Lopes, 2015; Moreno, 2017; Aguiar Jr., 2017; Coutinho, 2019; Ramos, 2020; Paula, 2021; Bahia, 2022; Silva, 2023). Ações educativas que envolvem, por exemplo, os atos de dar banho ou realizar a troca de fraldas são vistas como inadequadas para os homens que atuam na docência desta etapa (Ramos, 2020). Entretanto, os estudos não têm se detido em considerar que o contato físico não se dá somente nas atividades de cuidado, mas também em outras situações, a exemplo dos momentos de brincadeiras.

Assim, a partir dos acontecimentos observados nesta investigação, considerando os momentos de brincadeiras, foi possível perceber que, além de não haver demonstração de não aceitação, por parte das crianças, envolvendo tocarem o professor fisicamente ou serem tocadas por ele ao brincarem, há também reconhecimento por parte das famílias de que essa relação entre os corpos das crianças e do docente, nesse contexto, contribui para o acolhimento dele pelas crianças, bem como delas por ele. A seguir, apresenta-se um trecho ilustrativo disso, retirado de uma das entrevistas realizadas com a mãe de uma menina:

**Pesquisador:** Então, a seu ver, como você percebe a relação de Moranguinho com o professor? E aí você pode falar do início do ano, como ele agiu, depois no decorrer, e agora, como você percebe que se estabeleceu essa relação?

**Mãe de Moranguinho:** Bom, Moranguinho chegou lá feliz, dizendo que tinha um professor novo na sala.

**Pesquisador:** Chegou em casa contando isso?

**Mãe de Moranguinho:** Chegou contando. E ela até agora não teve questão nenhuma.

**Pesquisador:** Não teve queixa?

**Mãe de Moranguinho:** Não, não, não. Disse que o professor é legal. Entendeu? Faz brincadeira com ela, com eles, né? Mas ela não tem queixa nenhuma do professor, não.

**Pesquisador:** Ela não teve resistência?

**Mãe de Moranguinho:** Não, não, não. De jeito nenhum.

(Entrevista com a mãe de uma das meninas da turma, com pseudônimo Moranguinho, 25 de novembro de 2022).

A mãe de Moranguinho associa o fato de sua filha considerar o professor "legal" a sua participação em brincadeiras com as crianças. Isso sugere que a ludicidade pode atenuar preconceitos contra professores homens, em contraste com cuidados físicos. Pode sugerir também a valorização da brincadeira na Educação Infantil pela mãe, confirmando a compreensão do brincar como contexto em que as crianças exploram, ressignificam e ampliam suas experiências e possibilidades de existência (Fontana, 2000; Duarte; Duarte; Martins, 2024). Além disso, a importância do ponto de vista da criança é enfatizada na resposta incisiva da mãe: "Não, não, não. De jeito nenhum!", quando questionada sobre uma possível rejeição ao professor.

Outro episódio, envolvendo a proposição de uma brincadeira ativa pelo professor, de pega-pega, descrito no diário de campo e registrado em fotografia na figura 25, ilustra a interação fácil e divertida entre as crianças e ele.

No mesmo dia em que as crianças brincaram de "o rato e o gato" com o professor, também se envolveram em uma outra brincadeira com ele. Dessa vez, ele convidou as crianças para brincarem de pega-pega. Logo, meninos e meninas passaram a correr pelo parque de areia, buscando alcançá-lo, durante três vezes. Nas duas primeiras rodadas da brincadeira, ele escapou das crianças subindo com rapidez e agilidade na mangueira que fica no parque. As crianças vibravam com sorrisos, gritos e outras expressões de euforia, sobretudo quando ele pulava da árvore e fugia delas. Na terceira rodada da brincadeira, ele perdeu o jogo, pois uma menina o alcançou e, em seguida, todas as crianças que estavam brincando o tocaram (Diário de campo, 28 de setembro de 2022).

Figura 25 - Professor brincando de pega-pega e de subir na mangueira



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Os sorrisos, gritos e demais expressões de euforia das crianças, além de demonstrarem o quanto cada uma se divertira ao vivenciar brincadeiras que envolviam o corpo em sua inteireza, no parque da instituição educacional, revelam também o envolvimento existente entre elas - meninos e meninas - e o professor.

Sousa (2024), em sua pesquisa de doutorado sobre o toque físico como ato pedagógico na pré-escola na Suécia, destaca as funções e condições do contato corporal entre homens professores e crianças. Embora realizada em outro contexto cultural, em sua pesquisa há aspectos que dialogam e contribuem com a análise realizada neste trabalho: a compreensão de que o contato corporal nas situações brincantes compõe um conjunto de expressões lúdicas que enriquece brincadeiras e jogos, conferindo conteúdos específicos, com formatos próprios e que se dão em processos de continuidade. Nesse contexto, evidencia-se que o toque físico é também utilizado por adultos quando atuam como professores(as) junto às crianças.

Nesta pesquisa, o toque físico como ato pedagógico se manifesta tanto em situações dirigidas quanto em momentos espontâneos. Por exemplo, na brincadeira "Rato e gato", o professor segura as mãos de duas crianças enquanto explica as regras, e pede que as demais também se deem as mãos. Além disso, o toque ao alcançar uma criança durante a brincadeira configura-se como uma ação dirigida e esperada.

Na brincadeira de "Pega-pega" o toque físico também compõe o conteúdo e o formato do modo de brincar. Entretanto, em ambas as situações, o contato físico acontece para além

do esperado enquanto regra, por exemplo, por meio dos abraços das crianças no professor, após alcançá-lo ou serem alcançadas por ele nas brincadeiras, aspectos também apontados por Sousa (2024), quando identificou que os toques físicos acontecem em curto ou longo prazo, a depender dos formatos das brincadeiras e dos seus desdobramentos.

Outra proposta brincante vivenciada pelo professor e pelas crianças foi o “Banho na caixa de água”, em que todos(as) brincaram de se banhar em uma caixa de água no quintal da escola, conforme as imagens mostradas na figura 26, adiante. A alegria presente nas expressões faciais das meninas, dos meninos e do professor, nesses registros imagéticos, revela o quanto o momento de brincadeira foi significativo para o grupo, possibilitando modos múltiplos de interagir em um ambiente no qual as crianças demonstram estar à vontade para brincar, explorar e se relacionar. Nesse sentido, vale destacar que, além dos diálogos desde a organização e durante a efetivação do banho coletivo, percebem-se também momentos que reafirmam os vínculos estabelecidos entre as crianças, delas com o professor e vice-versa.

A presença do professor, não somente orientando a brincadeira, mas também participando dela por meio de uma mediação ativa ao adentrar a caixa de água e brincar com as crianças, indica mais uma vez a ludicidade como um dos elementos que constituem a sua prática docente na Educação Infantil. O abraço que ele recebe de uma das meninas simboliza uma relação de afeto e confiança vivenciada no cotidiano educativo.

Figura 26 - Professor e crianças brincando em uma caixa de água



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A partir de uma perspectiva de gênero, pode-se inferir também que a participação do professor em uma atividade que envolve água e diversão junto a meninos e meninas desafia os estereótipos de gênero que vinculam a masculinidade ao perigo sexual, inviabilizando vivências brincantes envolvendo o contato corporal como ato lúdico (Anselmo, 2013; Sousa, 2024). O fato de um homem assumir profissionalmente um papel educativo e brincante, que envolve o contato físico, pode contribuir para as percepções das crianças de que tanto homens quanto mulheres são capazes de expressar afeto e cuidado como expressões humanas e não exclusivas do gênero feminino.

### **4.3 Generificações, polaridade e intensidade no brincar**

Ao defender a brincadeira e as interações nos diversos espaços das instituições de Educação Infantil, Fortunati (2009, p. 156) chama atenção para a necessidade de se “[...] evitar que a pressa se apodere das situações [...]”. O tempo das crianças, diferentemente do tempo aprisionador dos adultos, não se limita à dimensão cronológica, mas transcende esta uma vez que é vivenciado e sentido pelas intensidades dos acontecimentos (Carvalho, 2015). Quanto mais significativo e prazeroso, mais duradouras são as vivências brincantes das crianças.

Nas brincadeiras relatadas anteriormente, o professor se envolvia de forma intensa e implicada, e não demonstrava pressa para concluí-las, repetindo várias rodadas com as crianças, seja correndo pelo parque, ou subindo e descendo da mangueira. Sobre isso, os resultados da dissertação de Anselmo (2018), que explorou a relação entre a ludicidade, a profissão docente e a categoria gênero, fornecem evidências relevantes. Dado que aos homens são permitidas, desde a infância, brincadeiras de movimento e exploração de espaços físicos amplos, em comparação com as mulheres, eles tendem a desenvolver uma dimensão brincalhona mais expansiva. Essa observação encontra eco na definição de "brincadeiras de expansão" adotada por Eckschmidt (2021) em sua tese sobre os gestos e narrativas do brincar na Educação Infantil. A pesquisadora identifica dois princípios básicos aplicados às brincadeiras: a polaridade e a intensificação.

A polaridade envolve a dinamicidade das brincadeiras por meio de movimentos físicos e de sonoridades mais amplos. A intensificação, por outro lado, destaca a diversidade das formas como as brincadeiras podem ser vivenciadas em um tempo também ampliado. Nesse sentido, considerando-se o princípio da polaridade, destacam-se as brincadeiras de expansão – nas quais os corpos se expandem ao se relacionarem com os espaços e suas materialidades,

utilizando o corpo inteiro de forma livre; e de contração – em que as ações se restringem a espaços mais limitados, e ao uso do corpo de forma mais retraída e menos expansiva. As brincadeiras de “Pega-pega” e “O rato e o gato” configuram-se como de polaridade expansiva, por envolveram o corpo inteiro dos sujeitos brincantes de forma ampla, intensa e expansiva.

Nesse sentido, destacam-se não somente as situações brincantes estabelecidas entre as crianças e o professor, mas os modos como o brincar se caracteriza a partir das especificidades generificadas desses sujeitos. Durante o trabalho de campo, não foram observadas professoras realizando brincadeiras semelhantes às que o professor propunha com frequência nos espaços do parque, por exemplo. Isso corrobora os achados da pesquisa de Anselmo (2018), que identifica a tendência de professores homens em conduzir brincadeiras que exploram mais os espaços e a mobilidade corporal. Essa tendência pode estar relacionada ao fato de que, desde cedo, os homens têm maior acesso e experiência em espaços amplos, em contraste com as mulheres, geralmente direcionadas a brincadeiras ligadas ao cuidado e ao ambiente doméstico. Tal fato, corrobora a ideia de complementaridade das possibilidades de posturas ou performances pedagógicas assumidas por professores e professoras da Educação Infantil. Posturas que contribuem com o processo de desenvolvimento integral das crianças.

A seguir, apresenta-se mais um episódio no qual o professor também convidou as crianças para brincarem. Entretanto, dessa vez, a brincadeira ocorre em um espaço interno da instituição educacional: a sala de referência da turma investigada.

Hoje, após o recreio, a brincadeira continuou na sala de referência. Após todas as crianças entrarem, lavarem suas mãos e se sentarem, o professor propôs a brincadeira da “dança das cadeiras”. As crianças vibraram, demonstrando alegria, com gritos e sorrisos. O professor e a profissional de apoio educacional, pediram para as crianças fazerem silêncio. O professor afastou as mesas para perto da parede da sala, colocando a quantidade de cadeiras correspondente ao número de crianças no centro da sala, em roda. Depois ele colocou as cadeiras que sobraram em frente às mesas, voltadas para o centro da sala. Eu o ajudei nesse movimento. Em seguida, ele explicou a brincadeira para as crianças, mesmo após lembrar que elas já sabiam como acontecia. Após isso, logo colocou a primeira música para tocar e começou a girar ao redor das cadeiras junto com as crianças. A profissional de apoio pedagógico auxiliou, pausando as músicas no celular do professor. As crianças se divertiram bastante e cada uma que não conseguia se sentar nas cadeiras do círculo, que cada vez mais diminuía, passava a sentar nas cadeiras colocadas nas laterais. Uma das crianças não quis participar da brincadeira e ficou sentada no colo da profissional de apoio educacional, o tempo inteiro. Ao acabar a primeira rodada da brincadeira, as crianças pediram para brincar mais uma vez. O professor atendeu e seguiu na brincadeira. Porém, algo que chamou atenção foi o fato de Israel ter chamado o professor para não só rodar, enquanto a música tocava, mas para sentar nas cadeiras também. Ele topou e passou a participar da brincadeira efetivamente. Foi nítido o sentimento de divertimento das crianças ao competirem com o professor, que propositalmente, não ganhou (Diário de campo, 14 de outubro de 2022).

Figura 27 - Professor e crianças brincando de dança das cadeiras



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Nesse episódio, ilustrado na figura 27, a “Dança das cadeiras” apresenta alguns aspectos relevantes, que têm como chaves analíticas o brincar na Educação Infantil e as questões de gênero. Um dos aspectos refere-se à organização do espaço onde a brincadeira ocorreu, uma área menor, ocupada por mesas, cadeiras e outros objetos. Assim, o professor buscou esvaziar o centro da sala para deixá-lo com maior espaço, de modo que a brincadeira ocorresse de forma adequada, com organização e segurança. Por se tratar de mais uma brincadeira com polaridade de expansão, fez-se necessária amplitude espacial para a sua efetivação.

Outro aspecto a destacar refere-se ao pedido de silêncio emitido pelo professor para as crianças, antes de iniciar a brincadeira, com o intuito de estabelecer limites necessários para que a proposta pudesse se dar de forma fluida e agradável. Nesse ponto, destaca-se a rápida e concentrada atenção das crianças ao pedido do professor, assim como quando ele explicava as regras da brincadeira, evidenciando o quanto elas reconhecem a sua autoridade também em contextos brincantes dirigidos.

A atitude de Sônic ao convidar o professor para sentar-se nas cadeiras, somada à dinâmica da competição, que o docente deliberadamente evitou vencer, revela um aspecto relevante da sua relação com as crianças: o professor se posiciona como um companheiro de brincadeiras. Essa postura parece ser um elemento fundamental para manter e fortalecer o vínculo de amizade, tornando significativos não apenas os momentos de brincadeiras

específicas, mas também o cotidiano educativo como um todo. As posturas pedagógicas adotadas pelo docente, que buscam equilibrar autoridade e diversão, podem ser um dos fatores que contribuem para a imagem positiva que as crianças constroem dele ao brincarem.

O desejo das crianças de continuar a brincadeira da “Dança das cadeiras”, por várias rodadas, sugere que essa vivência brincante foi estimulante para elas, assim como outras relatadas. De fato, como tem sido tecido nesta tese, a brincadeira compõe a vida das crianças, de modo que se reforça a concepção do brincar como elemento cultural que faz parte do ser-fazer cotidiano infantil.

As brincadeiras de "O rato e gato", "Pega-pega" e "Dança das cadeiras", propostas pelo professor, tiveram adesão entusiástica das crianças e várias repetições a pedido delas, sempre com participação ativa dele. Outras vezes são as crianças que propõem a participação do professor nas brincadeiras espontâneas delas, como se apresenta no decorrer desta análise.

#### 4.4 Bolo de chocolate com morangos: quando o professor entra na brincadeira

Todos os dias, o professor, a professora e as profissionais de apoio educacional revezam-se entre lanchar e ficar com as crianças nos espaços do pátio coberto e do parque, durante o momento do recreio. Hoje, após retornar do seu lanche, o professor percebeu que as crianças estavam brincando com potes, copos de plástico e areia, fazendo de conta que estavam preparando bolos de vários sabores. Ele se sentou em um pneu, e entrou na brincadeira rapidamente. Uma das meninas (Margarida) entregou um copo para ele e pediu para que fizesse um bolo de chocolate com cobertura de morangos. O professor fez vários bolos com as crianças, indagando-as sobre quais sabores desejavam que as massas e coberturas tivessem. Vandinha, percebendo que havia uma flor próxima ao local onde estavam brincando, teve a ideia de transformá-la em enfeite dos bolos produzidos. Apanhou a flor do chão e entregou ao professor para que a fixasse em um dos bolos de terra (Diário de Campo, 2 de dezembro de 2022).

Figura 28 - Professor e crianças brincando na areia do parque



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A partir da descrição do episódio relatado acima, é possível realizar algumas inferências a respeito do ambiente de interação brincante. Nessa cena, o professor não convida as crianças para brincarem, mas entra em uma brincadeira que elas mesmas já haviam iniciado: uma produção de bolos de areia imaginários. Participar da brincadeira delas sugere uma atitude acolhedora e colaborativa da parte do professor, que se coloca na posição de um parceiro lúdico que reconhece e valoriza as ideias, proposições e realizações brincantes desenvolvidas pelas crianças, por iniciativa delas próprias. No contexto da brincadeira de fazer bolos de areia imaginários, envolvendo a dimensão criativa do faz de conta por parte das crianças, a participação ativa do professor, como sujeito mais experiente e mediador das interações, enriqueceu a brincadeira com perguntas sobre quais sabores elas desejariam que tivessem as massas e coberturas dos bolos, adentrando o universo da fantasia com elas e, ao mesmo tempo, ampliando as possibilidades da brincadeira.

Outro aspecto a ser pontuado refere-se ao fato de Margarida entregar um copo ao professor logo que ele se inseriu na brincadeira, para que fizesse um “bolo de chocolate com cobertura e morangos”. A atitude da menina valida a participação do professor na brincadeira, por meio da expressão de mutualidade e colaboração das crianças com ele. Tal dinâmica configura indício de que as crianças se sentem confortáveis com a presença do professor, quando este brinca com elas, percebendo-o disponível e acessível quando o assunto é brincar. Além disso, vale frisar que, mesmo se tratando de uma brincadeira que faz alusão ao contexto doméstico da cozinha, onde os bolos são feitos, lugar de mulheres, o professor foi incluído. Nessa direção, Hoyuelos (2019, p. 169) afirma que:

Em suas brincadeiras “espontâneas”, com materiais não estruturados, as crianças constroem vínculos que se aprofundam na gênese das interações humanas. São formas lúdicas que nos surpreendem por sua originalidade e pela forma de habitar um mundo - às vezes - esquecido pelas pessoas adultas (Hoyuelos, 2019, p. 169).

Considerando-se as situações evidenciadas no episódio relatado acima, ressalta-se a brincadeira como um elo entre as crianças, as materialidades que utilizam e os espaços que ocupam, mas também entre elas e o professor, em uma comunicação lúdica, na qual a linguagem é o brincar. Observam-se crianças imersas em uma prática cultural comum ao humano, e um adulto que, na posição de professor, ao se integrar ao universo infantil, também se entrega à brincadeira. Ao passar pelo parque e notar as crianças, ele interrompe seu trajeto e se junta a elas, que, por sua vez, o acolhem e lhe atribuem papéis que o integram à dinâmica lúdica estabelecida. Contudo, o ponto crucial a ser destacado, ao considerarmos a relação

entre brincadeira e gênero no contexto educativo, é o fato de que este adulto é um homem professor.

Nesse contexto, a perspectiva de Prado e Anselmo (2019) também se confirma quando, apoiadas em Gobbi (2007) e Vieira e Gozzi (2010), destacam que observar as crianças, suas produções e saberes com um olhar aberto, acolhendo suas propostas, intenções e ideias, constitui um referencial para que professoras e professores incentivem e provoquem novas criações em si mesmos e nas crianças, além de reconstruírem suas próprias dimensões lúdicas e as bases da profissão docente (Prado; Anselmo, 2019).

Assim, ao entrar em contato com as culturas infantis de corpo inteiro, professores e professoras passam a pensar a docência, a Educação Infantil e a própria vida de uma forma mais aberta e plena. Trata-se de uma reaproximação de corpos e mentes, de meninas, meninos, professoras e professores como seres humanos inteiros, em uma perspectiva de sentir o(a) outro(a) nos encontros brincantes, ignorando a lógica adultocêntrica de que adultos não brincam ou brincam menos. (Calaresi, 2011; Anselmo, 2013; Prado; Anselmo, 2019). Trata-se também de uma perspectiva não sexista, ao envolver o professor homem no brincar de fazer comidinha a partir da iniciativa das próprias crianças.

#### **4.5 Som na caixa: quando as crianças convidam o professor para a brincadeira**

A brincadeira, como um dos principais constituintes das culturas infantis, pode ser interpretada como um convite das crianças para que os adultos possam pensá-la como uma forma de diálogo, interação e estratégia relacional que respeita as crianças, ao adentrar seu universo infantil. Porém, para além dessa perspectiva ampla, esta pesquisa revela que as crianças, de fato, provocam e convocam os adultos para brincarem, deslocando-os de um estado adultocentrado, afastado do brincar, e trazendo-os para os mundos das crianças, como destaca Simões (2015), em sua dissertação sobre a convivialidade entre crianças e adultos nos espaços da Educação Infantil. Nesse sentido, a seguir são expostos alguns excertos do conjunto de dados desta pesquisa que evidenciam o professor como um convidado das crianças para a brincadeira.

Durante o recreio o professor passou pelo corredor do pátio coberto, carregando a caixa de som que iria utilizar na vivência que ocorreria no segundo horário. Nesse trajeto, foi parado por três meninas da turma. Uma delas (Vandinha), em tom queixoso, disse: “Você nunca mais colocou música no recreio!”. O professor acolheu o questionamento sugestivo e ligou a caixa de som. Iniciou-se ali uma festa sem nome. Não só as três meninas, mas todas as crianças da escola que estavam no recreio se

envolveram, assim como as professoras. A festa não acabou no recreio, pois ao adentrarem o corredor que leva à sala de referência, bem como ao chegar lá, adultos e crianças continuaram dançando. As crianças do maternal, cujas salas ficam em outra parte da escola, também dançavam lá no parque de areia. (Diário de Campo, 21 de dezembro de 2023).

Figura 29 - Encontro entre as crianças e o professor no pátio escolar



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Figura 30 - Professor, professoras e crianças dançando durante o recreio



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Considerando-se os detalhes das informações descritas no excerto e as imagens apresentadas, infere-se que a forma como o professor acolheu o questionamento de Vandinha, escutando-a e agindo pedagogicamente a partir da sua partilha, constitui um exemplo, dentre tantos outros, de sua abertura e disposição à comunicação, ao buscar atender às necessidades e desejos brincantes das crianças. Isso parece explicar o fato de as crianças perceberem o professor como uma referência brincante central para elas no contexto educativo, quando ele se coloca de modo sensível às suas proposições, não somente convidando-as para brincar, mas prestando atenção e valorizando as provocações e convocações que lhe fazem.

Ao ligar a caixa de som, o professor não só atendeu à solicitação de uma criança, mas acabou também por criar um ambiente brincante para todas. A participação do professor, das professoras e das crianças, incluindo as do Maternal, além de confirmar a Educação Infantil como espaço de interação intergeracional, configurou-o também como um ambiente festivo inclusivo, mobilizado a partir e para as crianças e vivenciado também por mulheres e um homem, que cantaram e dançaram livremente junto aos meninos e meninas.

Outro aspecto refere-se ao fato de a festa ter continuado mesmo após o recreio, indicando que a vivência brincante foi significativa. A flexibilidade do professor e das professoras na situação inusitada possibilitou transcender o tempo cronológico do recreio. O episódio também reforça a importância da ação pedagógica do professor e das professoras ao prezarem a escuta da criança e optarem pela flexibilidade, transgredindo a rotina, brincando por mais tempo do que o delimitado pelo relógio para o período do recreio.

Em suma, ao convocar o professor a brincar – homem, adulto, que detém a caixa de som e é quem a manuseia – a menina, dependente, se posiciona, expressando o seu desejo para o professor sensível e empático. Esse episódio corrobora uma afirmação de Ghedini (1994), quando, ao discutir sobre a disponibilidade dos adultos para brincar com as crianças, afirma que temos muito que aprender com elas próprias.

#### **4.6 A brincadeira como linguagem: performances do professor e das crianças**

Para além das brincadeiras realizadas de modo pontual, seja partindo do professor para as crianças ou delas para ele, discute-se aqui a brincadeira em sua dimensão mais ampla, em que atua como um princípio que norteia as ações pedagógicas na Educação Infantil, não somente quando se realizam brincadeiras específicas, mas cotidianamente. Vale lembrar que as interações e a brincadeira constituem um dispositivo curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), conforme já frisado

anteriormente, com especificidades e intencionalidades pedagógicas próprias e bem definidas. Entretanto, de acordo com Lima e Souza (2021, p. 202),

Apesar disto, nem sempre a brincadeira é compreendida como sendo fundamental para o desenvolvimento da criança nos contextos educativos. Na maioria das vezes, a brincadeira é vista como uma ação secundária ou como uma atividade de descanso que deve ser proporcionada entre uma atividade “de maior valor” e outra. Nesse sentido, surge um grande desafio: a necessidade de que a brincadeira seja reconhecida como uma dimensão fundamental das interações que são estabelecidas pelas crianças com o mundo.

Desse modo, destaca-se o esforço teórico e da legislação para que a brincadeira seja percebida e vivenciada em sua complexidade e potência. Fala-se, assim, de posturas docentes permeadas por um tom brincante que se reflete nas atitudes cotidianas junto às crianças que frequentam a Educação Infantil, mas que nem sempre, por diversos motivos, é efetivada. Tal paradoxo reforça a relevância da proposição de Anselmo (2020) de reconstruir a dimensão brincalhona na prática docente, ao planejar, propor vivências, observar contextos, realizar registros e (re)planejar, fugindo de ações pedagógicas mecanizadas e adultocentradas, atentando para os modos de ser dos meninos e das meninas, e para o quanto a brincadeira como linguagem está diretamente relacionada a isso.

Assim, considerando-se e defendendo-se tal posicionamento, apresentam-se alguns excertos do conjunto de dados produzidos nesta pesquisa que chamam atenção para a docência na Educação Infantil, a brincadeira como um eixo norteador dessa etapa educacional e as questões de gênero.

Após a realização de uma vivência envolvendo musicalização e danças, o professor foi até a cozinha buscar o lanche das crianças, composto por biscoito doce e iogurte. Ao ver os alimentos, Pepa disparou: “Eu tô com muita fome! Professor coloca primeiro o meu!” Ao ouvir a declaração da menina, o professor abaixou-se e lhe perguntou se havia tomado café. Ela disse que tinha comido pão e café, mas que estava com muita fome de novo. Rapidamente, Mel se aproximou e disse que adorava iogurte. Abaixado e abraçado com as duas meninas, o professor conversou com elas incentivando a alimentação saudável, além de brincar chamando-as de Pepa comilona e Mel comilona. As crianças o chamaram de “Tio comilão!” (Diário de Campo, 06 de outubro de 2022).

Figura 31 - Diálogo em momento antecedente ao café da manhã



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

No episódio descrito, a atitude do professor, ao se abaixar para conversar com Pepa e Mel, demonstra a relação de proximidade que há entre ele e as duas meninas, baseada em comunicação que busca ser simétrica, revelando a atenciosidade, disposição e desejo de escutá-las. Ao ouvir Pepa, dizer: “Eu tô com muita fome! Professor coloca primeiro o meu!”, e questionar sobre o seu café da manhã, o professor demonstra interesse pelo que escutou, ampliando as possibilidades de comunicação no âmbito do diálogo, perguntando e exprimindo orientações sobre hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para que a conversa instaurada se tornasse mais qualificada, ampliada e significativa.

Nesse contexto, destaca-se o uso dos apelidos carinhosos, como “Pepa comilona” e “Tio comilão”, revelando uma relação permeada por um tom brincante em um processo interativo marcado pela escuta atenta e pela brincadeira como forma de se relacionar cotidianamente. O equilíbrio entre seriedade e amistosidade torna visível a constituição de um ambiente no qual as crianças se sentem seguras para compartilhar os seus incômodos e necessidades, por meio de relações compostas também pela dimensão brincalhona.

Assim, frisa-se que a ludicidade não é encontrada somente em jogos ou brincadeiras específicas e direcionadas, mas aparece em atividades que possibilitam a vivência plena no tempo do “aqui e agora”, articulada a ações, pensamentos e sentimentos, provocando uma ambiência composta por inteireza e entrega, como destacam Pereira (2011) e Lima (2012).

Nessa direção, pensando a docência na Educação Infantil, concorda-se com Ostetto (2006) que, em sua tese, enfatiza a necessidade de os(as) educadores(as) retomarem ou redescobrirem a “dimensão brincalhona” (Rabitti, 1999), que os(as) leva à criação e à recriação do cotidiano, aproximando-os(as) ainda mais das crianças.

Nesse sentido, considerando-se que a brincadeira não deve aparecer de forma sazonal no cotidiano das instituições de Educação Infantil, mas sim de modo contínuo e fluido ao atravessar as relações, percebe-se, no excerto e nas imagens acima apresentados, um exemplo de como essa perspectiva pode ser efetivada. O diálogo estabelecido entre o professor e as crianças possui marcas da brincadeira como uma forma de comunicação que acolhe, diverte e fortalece vínculos em um contexto educativo específico.

Além disso, a partir das imagens do episódio relatado, identifica-se também a proximidade física entre os sujeitos protagonistas da cena. Na altura das crianças, abraçado com elas, o professor olha em seus olhos e conversa sobre a fome que expressaram. Os sorrisos, falas e relaxamento corporal das duas meninas, ao dialogarem desse modo com o professor, indicam o quanto demonstram se sentirem confortáveis e acolhidas. Da perspectiva de gênero, percebe-se, mais uma vez, uma postura masculina atenciosa e acolhedora. Por outro lado, evidencia-se que a postura brincalhona na docência na Educação Infantil não depende do gênero dos(as) docentes(as), mas da disponibilidade em vivenciar a profissão atendendo a esse pré-requisito.

Majem e Òdena (2010), lembrando que as crianças descobrem a vida em suas diversas faces enquanto brincam, contribuem com a reflexão sobre gênero e brincadeira na Educação Infantil, ao destacarem que o gênero constitui um dos fatores dos quais a infância, enquanto categoria heterogênea, depende para ser experienciada pelas crianças, de acordo com Buckingham (2000). Assim, ao brincarem, as crianças tanto absorvem como elaboram ações generificadas, seja reproduzindo ou transgredindo as normas tradicionais para homens/meninos e mulheres/meninas, mesmo não estando ainda plenamente imersas nas relações de gênero fixadas social e culturalmente (Buss-Simão (2012).

A seguir expõe-se mais um episódio que evidencia a comunicação brincalhona entre o professor e as crianças envolvendo uma proposta de escrita em uma roda de conversa.

Após servir o lanche das crianças, o professor afastou todas as mesas e cadeiras da sala de referência, deixando o centro da sala vazio. Em seguida, convidou as crianças para se sentarem no chão em círculo e iniciou uma roda de conversa. Primeiro ele deu bom dia mais uma vez para as crianças, em seguida ele e as crianças cantaram uma música de saudação, e depois ele realizou uma brincadeira de rimas com os nomes das crianças presentes, destacando que havia somente 10 crianças presentes. Para o nome

de cada criança, ele trouxe uma palavra que rimava. Na sequência, ele pediu para que as crianças também sugerissem palavras que rimassem com os seus nomes. Algumas das crianças proferiram rimas e outras não. Depois disso, ele explicou às crianças que naquela ocasião elas iriam realizar uma atividade que envolvia o ato de escrever. Entregou folhas de papel com imagens de brinquedos impressas e espaços para escrita, leu o enunciado e explanou o objetivo da vivência e o que as crianças deveriam fazer. Durante a mediação da proposta de escrita, o professor dialogou e brincou com as crianças, com expressões como: “Quem vai brincar de escrever?”, utilizada por ele no início da proposta. (Diário de Campo, 2022).

Figura 32 - Roda de conversa e proposta de escrita



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

No episódio descrito acima, é possível identificar aspectos relevantes sobre a interação do professor com as crianças, considerando-se o brincar. Desde a organização do espaço da sala de referência, quando ele afasta as mesas e cadeiras para que todos(as) pudessem se sentar no chão, em círculo e na mesma altura, pode-se perceber um movimento de aproximação entre ele e os meninos e meninas. Ao introduzir a roda de conversa, ele saudou cada criança utilizando a estratégia lúdica e artística da música e, depois, realizou a chamada do dia, ao mesmo tempo que brincou de fazer rimas com elas. Tais ações pedagógicas foram nitidamente realizadas com base em uma comunicação que considerou a importância do brincar com as crianças como eixo estruturante. Seja pela proximidade dos corpos em círculo, pelo tom de voz utilizado, através do ato de cantar e rimar, seja pela forma como introduziu a proposta de escrita, perguntando se as crianças queriam brincar de escrever, o professor assume uma postura brincante, que considera a ludicidade como um componente das culturas infantis, fundamental para os processos de aprendizagem e desenvolvimento delas na

Educação Infantil. O professor favorece um ambiente atrativo e envolvente, no qual todos(as) se articulam por meio de diversas linguagens, a corporeidade, a oralidade e a escrita, de forma agradável e respeitosa.

No contexto educativo em cena, marcado pela brincadeira como um princípio, revelando o engajamento mútuo do professor com as crianças e delas com ele na realização de vivências corriqueiras nas instituições de Educação Infantil, identifica-se a especificidade do sujeito que ocupa a docência: um homem, que brinca com as crianças para além dos momentos de brincadeiras pontuais ou específicas, demonstrando vivenciar uma linguagem brincalhona (Ribitti, 1998; Anselmo, 2013) de forma ampliada e atravessada nas e pelas práticas que constituem a sua profissionalidade e autoria docente. A postura do professor junto às crianças e a receptividade delas para com ele e o modo como atua coloca-se como provocação aos estereótipos de gênero associados à masculinidade hegemônica (Kimmel, 1998) em que os homens aparecem como rígidos e sérios em suas relações (Monteiro, 2001). Assim, frisa-se que ao integrar um tom brincante em suas práticas docentes com as crianças pequenas o professor apresenta cotidianamente uma outra masculinidade que escapa ao que a norma impõe.

Por outro lado, cabe destacar que os modos pelos quais o professor opta por brincar com as crianças, por exemplo, propondo brincadeiras de polaridade expansiva, pode denotar, concomitantemente, uma reprodução de estereótipos masculinos associados a comportamentos ativos, agitados. A esse respeito, expõe-se a seguir trecho de uma das entrevistas realizadas no trabalho de campo desta pesquisa:

**Pesquisador:** Com relação a esse professor homem que você conhece aqui, que atua nessa instituição, como é que você o percebe? Lembra que o título da pesquisa é “Percepções das crianças sobre professores”. Então, você como supervisora, que está por ali passando, dando recado, sem demonstrar que está vendo, mas vendo muita coisa, ou quase tudo, como é que você percebe? Primeiro, são duas perguntas: a relação dele com as crianças e depois a delas com ele.

**Supervisora pedagógica:** Eu percebo assim [...]. A gente vê que as famílias gostam do professor. Pela forma como eles falam nos grupos com ele. Porque ele tem dois grupos. E as crianças, você vê que as crianças querem estar o tempo todo com ele. Elas têm um carinho que ele conquistou na turma, nas duas turmas, que é perceptível. Uma vez eu estava numa reunião na sala, com os pais da sala do professor e eu perguntei para uma aluna “Cadê seu tio?” Aí ela disse “O tio foi trabalhar”. Eu disse “Foi trabalhar onde?” Ela disse “Ele saiu, ele foi trabalhar”. Quer dizer, ela não vê que o professor trabalha na creche. Ele está ali para fazer parte com ela. Seja lá o que ela imagina que seja aqui. Para ela, isso aqui não é trabalho. A escola dela, que ela vê como um lazer, que ela vê como uma brincadeira, que ela vê como uma coisa boa. Ele tinha saído para comprar alguma coisa, não lembro o que era. E quando ele voltou, eu disse “Ele voltou do trabalho?”, ela disse “Ele voltou do trabalho”. “Porque o trabalho dele foi curto, né?” Ela disse “Foi”. Quer dizer, as crianças gostam dele do jeito que gostam de qualquer outro professor ou professora. Tem professores com quem são mais arredias, tem professores que não gostam. E as

crianças correspondem de acordo, dançam conforme a música. Mas com o professor, a gente vê especificamente com ele, que ele é muito agregador. Não só com as crianças, mas também com todos os funcionários. Com tudo. Onde ele passa, ele deixa o rastro do bem, digamos assim. Por onde ele passa, se ele passa pela cozinha, todo mundo tem uma palavra boa dele. É ele. [...] O que eu vejo do professor é que ele agrega. E as crianças são plenamente apaixonadas por ele. Você que está na sala de aula, você sabe falar mais do que eu. (Entrevista com a supervisora pedagógica da instituição educacional, 14 de novembro de 2022).

A supervisora pedagógica afirma que as crianças possuem carinho pelo professor, segundo ela, como decorrência do modo como ele se comporta, em geral. Ela também destaca que o modo como as crianças se relacionam com os(as) docentes varia de acordo com as características de cada um(a), confirmando a concepção de crianças como sujeitos atentos e ativos socialmente, conforme defendido nesta tese. Nesse sentido, frisa que o professor, ao se colocar de modo “agregador” e acolhedor para com as crianças, obtém em contrapartida atitudes também acolhedoras por parte delas.

Além disso, no que tange à brincadeira como um princípio adotado pelo professor em sua prática docente, ressalta-se que a observação feita pela supervisora, de que as crianças não veem a escola como um local de trabalho do professor, mas sim como um espaço de brincadeira. Isso indica que a postura docente assumida por ele, bem como as relações estabelecidas com as crianças, constitui-se em um conjunto de vivências prazerosas, ao serem permeadas por um tom brincante.

Ademais, a supervisora menciona que o professor deixa um “rastros do bem” nos espaços da escola por onde passa, não apenas no tratamento com as crianças, mas também em relação à equipe de profissionais como um todo, bem como às famílias das crianças. Assim, compreende-se que o modo como o referido professor exerce a sua função docente desafia estereótipos tradicionais de gênero, quando cria vínculos afetivos no ambiente educativo por meio da sua postura carinhosa – sendo essa uma qualidade associada geralmente a sujeitos femininos. Isso indica a importância de uma educação equitativa e afetuosa para com todas as pessoas – mulheres, homens, meninas e meninos. Nessa direção, apresenta-se a seguir um trecho de uma das entrevistas realizadas com familiares das crianças colaboradoras da pesquisa:

**Pesquisador:** Então, ao seu ver, como é que você percebe a relação de Moranguinho com o professor?

**Mãe de Moranguinho:** Bom, Moranguinho chegou lá feliz, dizendo que tinha um professor novo na sala.

**Pesquisador:** Chegou em casa contando isso?

**Mãe de Moranguinho:** Chegou, contando. E ela até agora não teve questão nenhuma.

**Pesquisador:** Não teve queixa?

**Mãe de Moranguinho:** Não, não, não. Disse que o professor é legal. Entendeu? Faz brincadeira com ela, com eles, né? Mas ela não tem queixa nenhuma do professor, não.

**Pesquisador:** Ela não teve resistência?

**Mãe de Moranguinho:** Não, não, não. De jeito nenhum.

(Entrevista com a mãe de uma das meninas, com pseudônimo Moranguinho, 25 de novembro de 2022).

A reação de Moranguinho, ao chegar em casa “feliz” para contar sobre o professor, revela além da sua aceitação, o entusiasmo em relação ao docente desde o primeiro contato entre os dois. Em outro momento do trecho da entrevista apresentado, a mãe de Moranguinho também afirma que ela não apresentou queixas ou rejeição em relação ao professor, indicando que se sente confortável junto ao docente.

A mãe entrevistada descreve o professor como sendo “legal” e menciona que ele “faz brincadeira” com a sua filha e com as demais crianças, frisando o brincar como um elemento constitutivo da relação afetuosa e aprazível que há entre elas e o professor. A ênfase dada à brincadeira no âmbito de um diálogo sobre questões relacionais também revela a nitidez de uma abordagem lúdica adotada pelo professor como estratégia pedagógica.

Nessa esteira, vale destacar que o acolhimento e a confiança expressos por Moranguinho em relação ao professor parece também se refletir em uma receptividade positiva por parte da sua mãe, mesmo diante da surpresa do novo professor de sua filha ser um homem. Isso também sugere que associar a brincadeira à *performance* ou ao estilo pedagógico do professor pode contribuir para uma compreensão mais inclusiva e ampliada dos papéis de gênero na educação, e, especialmente, na Educação Infantil.



**A DIMENSÃO DO  
EDUCAR-CUIDAR**

**05**

## 5 A DIMENSÃO DO EDUCAR-CUIDAR

Há de se destacar o ganho que a etapa da Educação Infantil obteve, ao alcançar a compreensão da indissociabilidade entre os atos de educar e cuidar, conforme estabelecido na legislação educacional vigente. Os professores e as professoras simultaneamente assumem a especificidade do educar ao cuidar e do cuidar ao educar, garantindo, assim, os direitos das crianças (Brasil, 2010; Buss-Simão; Rocha, 2018).

Todavia, é preciso atentar para que o cuidar não seja considerado inferior ao educar, mas visto em seu valor humano. É importante que o conceito de cuidado seja entendido, não como uma dimensão instrumental na educação das crianças pequenas, mas como uma ação ética que envolve atenção, responsabilidade e receptividade entre os sujeitos. Fisher e Tronto (1990, p. 40) definem o cuidado como

[...] uma atividade que inclui tudo que o fazemos para manter, continuar e consertar o nosso mundo para podermos viver nele da melhor maneira possível. [...] Esse mundo inclui nossos corpos, nossos eus e nosso ambiente, os quais procuramos entrelaçar em uma teia complexa que sustenta a vida.

Desse modo, faz-se necessário conceber o cuidado como uma ética relacional, que diz respeito à sensibilidade impressa nas ações pessoais. Cuidar não se resume apenas a cumprir tarefas que envolvem a provisão ou a participação de outros sujeitos, mas refere-se à conexão que precisa haver entre as pessoas ao cuidarem e serem cuidadas. Nessa perspectiva ampliada, ao se refletir sobre a interface entre o cuidado e a educação de crianças pequenas, vale entender que não apenas os adultos, nesse caso, professores e professoras, cuidam, mas as crianças, como sujeitos de cultura, aprendem a cuidar de si próprias, umas das outras e até mesmo dos adultos, em situações específicas.

Cuidar é proporcionar vivências humanizadoras de múltiplas formas. As situações de cuidado são repletas de aprendizagens para as crianças, que também percebem e se apropriam do mundo nessas ocasiões. Ao dar banho nas crianças ou ajudá-las no simples ato de lavarem as mãos, os(as) docentes possibilitam aprendizagens sobre autocuidado, mas também exemplificam a importância de ajudar os outros a se cuidar. Além disso, o cuidado compreendido de modo alargado pode ser identificado em várias ações educativas. Por exemplo, ao escutar as crianças, professores e professoras estão cuidando delas, ao acolher suas falas, curiosidades e saberes prévios.

Nessa esteira, frisa-se que nesta pesquisa identificou-se que o professor assume uma postura educativa e cuidadosa, por meio de um estilo que emerge das e nas relações

estabelecidas entre ele, os meninos e as meninas, e demais profissionais da instituição educacional, no âmbito das ações pedagógicas vivenciadas cotidianamente, como se analisa a seguir.

### 5.1 “Eu não sei fazer tio”: escuta e mediação docente

Inicia-se com a apresentação e análise do desenho de uma das meninas colaboradoras desta pesquisa. Essa ilustração pode ser considerada uma metáfora visual (Gobbi, 2022), inclusive do diálogo estabelecido com a criança sobre sua criação.

Figura 33 - Desenho elaborado por Moranguinho



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

**Moranguinho:** Eu fiz a gente fazendo tarefa!

**Pesquisador:** O que são tarefas?

**Moranguinho:** É quando a gente faz uma atividade no quadro.

**Pesquisador:** Ah...! Mas, é só isso? O que é mais?

**Moranguinho:** É tudo. Quando a gente desenha, faz o nome e escreve no quadro também.

**Pesquisador:** Tá bom! Então, você gosta de fazer tarefas?

**Moranguinho:** Gosto!

**Pesquisador:** Por quê?

**Moranguinho:** Porque a gente aprende!

**Pesquisador:** E o que mais você desenhou?

**Moranguinho:** O tio fazendo tarefa com a gente.

**Pesquisador:** Qual tarefa?

**Moranguinho:** De desenho. De pintura...

**Pesquisador:** Muito legal!

(Diário de Campo, 2022).

A partir do diálogo estabelecido com Moranguinho sobre o seu desenho, percebeu-se que ela retrata uma cena recorrente no cotidiano educativo do grupo investigado, de acordo com as observações realizadas no trabalho de campo. Disse a menina: “Eu fiz a gente fazendo tarefa!”, explicando em seguida que para ela fazer tarefas significa realizar uma atividade no quadro, seja desenhos ou escrita do nome, como destaca. Ao ser indagada sobre gostar de fazer tarefas, ela expressa que sim e dispara: “Porque a gente aprende!” Porém, além da nítida vinculação e valorização de Moranguinho ao que ela própria define como a realização de tarefas, há um outro aspecto que emerge no diálogo estabelecido sobre o seu desenho, que se trata da inclusão do professor na sua produção imagética. O professor surge como parceiro ou colaborador das crianças na realização das tarefas, mas, simultaneamente, é representado em uma espécie de minipalco, entre elas, que se encontram em um plano ligeiramente abaixo dele. Esses elementos do desenho indicam a percepção do professor como figura de autoridade no ensino de "tarefas", embora essa autoridade se manifeste de forma acessível e próxima.

A análise do desenho e o relato da menina que o criou revelam uma imagem que evidencia uma das características da ação educativa do professor. A postura educativa, somada à postura amigável do docente, contradiz a masculinidade hegemônica associada a uma suposta incapacidade de realizar ações de cuidado. Essa questão é abordada e problematizada por Ramos (2011), em sua pesquisa sobre a entrada e permanência de professores homens na Educação Infantil pública de Belo Horizonte.

Ao se considerar que na Educação Infantil o educar está intrinsecamente vinculado ao cuidar, como já mencionado, a identificação de um professor que educa-cuida confronta diretamente a ideia essencialista de que homens não cuidam. Nessa direção, Carvalho (1998), ao tratar do ensino como uma atividade relacional, ressalta que o termo cuidado se refere a seu aspecto processual, que ultrapassa a transmissão de conhecimentos sistematizados e alcança as dimensões emocionais, afetivas, morais, sociais, relacionadas à saúde e higiene das crianças e outras, destacando que o cuidado, de modo geral, e no atendimento educacional infantil, é uma ação aprendida. Esta tese acolhe e assume também essa concepção. Aponta Carvalho (1999, p. 10-11):

Assim, os homens que optam pela carreira de magistério, especialmente junto às séries iniciais, são defrontados com uma contradição, pois o modelo de prática pedagógica predominante que encontram na cultura escolar, a julgar por minhas observações, está estreitamente associado a características tidas como femininas. Contudo, as soluções para essa contradição são múltiplas, e vão desde a ruptura com os modelos convencionais de feminilidade e masculinidade, ruptura que pode incluir,

por exemplo, referências aos ideais do “novo homem” ou do “novo pai”, até a recusa do modelo de professor que cuida, reforçando aspectos que se considerem como masculinos, tais como a transmissão de saberes ou o exercício de autoridade sobre os alunos; passando por todos os tipos de acomodações e ressignificações, tanto da própria identidade de gênero quanto do modelo de professor ideal.

A problematização da opção dos homens pela carreira docente na Educação Infantil, na perspectiva de gênero, coloca em xeque também a própria concepção de cuidado na ação docentes e nos espaços educativos formais. Como o cuidado tem sido concebido? Em uma perspectiva assistencialista, doméstica ou pedagógica? Esse questionamento não pode ser alheio a aspectos históricos relevantes para a Educação Infantil, como, por exemplo a luta dos movimentos de mulheres trabalhadoras por creches, que contribuiu para a efetivação do direito das crianças pequenas à Educação Infantil, contudo, o foco aqui é a crítica à relação entre gênero e cuidado em um contexto de docência específico.

Nessa direção, o conceito de cuidado deve ser problematizado e revisitado a partir da conceituação da maternagem, já indicada nesta tese: o ato de cuidar de (ou maternar) uma criança não pode ser vinculado, de forma essencialista, exclusivamente às mulheres e, em especial, às mães, uma vez que não se está discutindo a maternidade. Sobre isso, Badinter (1985, p. 17) destaca:

[...] estou convencida de que o amor materno existe desde a origem dos tempos, mas não penso que exista necessariamente em todas as mulheres, nem mesmo que a espécie só sobreviva graças a ele. Primeiro, qualquer pessoa que não a mãe (o pai, a ama etc.) pode ‘maternar’ uma criança. Segundo, não é só o amor que leva a mulher a cumprir seus ‘deveres maternos’. A moral, os valores sociais, ou religiosos, podem ser incitadores tão poderosos quanto o desejo da mãe. É certo que a antiga divisão sexual do trabalho pesou muito na atribuição das funções da ‘maternagem’ à mulher, e que, até ontem, esta se afigurava o mais puro produto da natureza.

Dessa forma, reconhece-se que o sentimento e o ato de maternar não é algo universal ou restrito a este ou aquele sujeito, mas quaisquer pessoas podem se interessar e desejar exercer o cuidado. A naturalização de ações específicas e exclusivas das mulheres, em especial, os cuidados maternos, é construída socialmente na cultura patriarcal e enraizada em múltiplas instâncias como na medicina, na educação, na família, confundindo-se cuidar e maternar com uma suposta “natureza feminina”.

Vale enfatizar que tal compreensão reduzida do ato de cuidar historicamente prejudica as mulheres, obrigando-as à maternidade e afastando-as do exercício de funções na esfera pública, liberando os homens do cuidado, conforme destaca Brandão (2007), em sua pesquisa sobre a centralidade da maternagem na relação pedagógica na Educação Infantil. A referida pesquisadora destaca que não há um lugar fixo definido para homens e mulheres, mas que

existe uma identidade profissional docente tecida a partir da qualificação teórica adequada à realização dos atos de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brandão, 2007).

Diante das problematizações expostas em torno do ato de cuidar, considerando suas nuances na dimensão pedagógica, faz-se necessário reforçar que não se pode conceber o cuidado como uma ação menor, por exemplo, do que o ato de educar. Apesar de a relação educar-cuidar se dar de forma intrínseca, são ações distintas e que devem ser consideradas com igual valor ou importância para o desenvolvimento das crianças pequenas, não havendo sobreposição de uma sobre outra. O cuidado não se restringe à higiene corporal ou à proteção física, mas envolve a integralidade humana. Como já mencionado, no contexto pedagógico da Educação Infantil, revela-se, por exemplo, na escuta das crianças, na construção de planejamentos contextualizados, nas vivências de brincadeiras significativas, na proposição de situações correspondentes às necessidades dos meninos e meninas. O seguinte trecho do Diário de Campo ilustra isso:

Após o momento do lanche, o professor informou as crianças que elas iriam vivenciar uma proposta que envolveria a temática “tipos de moradias”. Ao iniciar a vivência, o professor explicou o que deveria ser realizado pelas crianças, que pareciam atentas a cada detalhe. Ele entregou atividades impressas, nas quais as crianças iriam identificar tipos de moradias por meio de desenhos. Em seguida, desenhou e nomeou no quadro branco os tipos de moradias presentes na atividade, bem como os seus respectivos nomes. Porém, ao iniciarem a atividade, algumas crianças demonstraram incompreensão. Dentre elas, destacou-se Mel, que frisou: “Eu não sei fazer, tio!” Diante disso, o professor se aproximou dela e realizou a mediação adequada para que pudesse fazer a atividade envolvendo a linguagem escrita. Em seguida, fez o mesmo com as demais crianças que solicitaram, isto é, uma mediação individual. Nessa ocasião, a profissional de apoio pedagógico também deu suporte para algumas crianças. (Diário de Campo, 19 de outubro de 2022).

Na descrição desse episódio, assim como nas imagens, percebe-se que a atenção e o engajamento das crianças são aspectos evidentes, tanto durante a explicação da proposta pelo professor, quanto no momento de realização da atividade sobre “os tipos de moradia”. Porém, um fato que chama a atenção é o modo como Mel expressou sua dificuldade para realizar a proposta, quando disse: “Eu não sei fazer, tio!”, demonstrando sentir-se confortável para expor a sua insegurança, indicando a relação de proximidade, confiança e segurança entre ambos. Ela recorre àquele que acredita ter condições de escutar e acolher a sua dificuldade e ajudá-la.

Figura 34 - Professor mediando proposta de escrita junto a Mel



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Outro ponto que também sobressai é o modo como o professor se aproximou de Mel e das demais crianças, oferecendo apoio por meio de mediações pedagógicas individualizadas, expressando assim solidariedade, fácil acesso e a devida atenção para que o objetivo de cada uma pudesse ser alcançado no âmbito da proposta de escrita. Ao se posicionar como um mediador disponível e acessível às crianças, constata-se que o professor apresenta e exerce uma faceta masculina colaborativa e cuidadosa, desmistificando estereótipos de uma masculinidade insensível, autoritária, pouco solidária.

Esse fato corrobora a problematização de Souza, Campos e Carvalho (2022) sobre gênero como marcador da condição docente na Educação Infantil, ao apontarem que, com a construção de visões mais amplas sobre masculinidades e sobre o fazer docente na Educação Infantil, as questões pedagógicas devem ser abordadas sob uma perspectiva que valorize a qualificação e o desempenho profissional dos(as) docentes, e não seu gênero. Observe-se uma nova cena, em que outro menino solicita a ajuda do professor durante a realização de atividades.

Ao longo do período da pesquisa de campo, foram apresentados vários livros de Literatura Infantil, da escritora Ruth Rocha. Hoje, uma das propostas convidava as crianças a desenharem a capa de um dos livros, da referida escritora, de que mais tivessem gostado. Durante a realização dessa vivência pelas crianças, que se mostraram interessadas e entusiasmadas com a proposta de elaboração de desenhos, ocorreu uma situação que chamou atenção. Um menino (Homem de Ferro) levantou-se da cadeira na qual estava sentado, procurou o professor para explicar cada detalhe

do desenho que estava elaborando e, ao final da sua exposição, perguntou: “Tu gostou do meu desenho?” O professor expressou ter gostado muito do desenho. Enquanto caminhava de volta para sua cadeira, o menino prosseguiu dizendo: “Agora eu vou fazer mais pra te mostrar!”. Sentou-se e continuou a desenhar (Diário de Campo, 28 de agosto de 2022).

Figura 35 - O professor realizando a mediação de proposta de desenho



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A proposta do professor, de criar desenhos inspirados em capas de livros de Ruth Rocha, foi recebida com entusiasmo pelas crianças e um menino se levanta e pergunta ao professor: “Tu gostou do meu desenho?” A pergunta, além de mostrar o envolvimento do menino com a atividade, revela sua busca por validação. O interesse e apreço do professor pelo desenho foram cruciais para encorajar o menino, que declarou: “Agora vou fazer mais para te mostrar!” demonstrando a motivação que surge quando as crianças se sentem acolhidas e incentivadas.

Ao refletir sobre esse episódio, considerando a lente de gênero, levando-se em conta o diálogo, acolhimento e acompanhamento pedagógico nas relações estabelecidas entre o professor, meninos e meninas colaboradores desta pesquisa, evidencia-se na cena descrita a relação de parceria, respeito e correspondência positiva entre o menino que busca validação na realização de uma atividade e o docente. Assim como em outras situações em que as crianças buscaram a ajuda do professor, nenhuma expressou dúvida quanto a sua disponibilidade de escutar, acolher e auxiliar. Nesse sentido, esta pesquisa corrobora os achados de Ferreira (2008), que, em sua tese sobre homens professores em áreas rurais,

concluiu que eles desempenham um papel relevante no processo educativo de crianças pequenas,

[...] contribuindo decisivamente para o entendimento de que ensinar é coisa para homem e coisa para mulher. Na realidade estudada, as questões que aparecem como dificuldades narradas pelos próprios professores e os demais sujeitos estão relacionadas ao modo como foram socializados os conceitos de homem e de mulher no âmbito da vida social (Ferreira, 2008, p. 134).

Tal compreensão torna nítida a importância da presença masculina na docência como possibilidade de ampliar as noções do que é ser masculino e feminino e as formas de sociabilidade na instituição educativa. Neste caso, amplia-se também o próprio entendimento do processo de educar-cuidar, relacionado exclusivamente às mulheres, conforme já apontado. Especialmente, o entendimento da relevância de homens professores atuarem em um campo feminizado tensiona e qualifica a discussão da profissionalidade da docência na Educação Infantil.

## **5.2 “Quando eu não posso amarrar meus sapatos, ele mesmo que amarra!”: a dimensão do afeto no educar-cuidar**

As nossas primeiras relações no mundo, geralmente tecidas na família, se dão por meio de dinâmicas permeadas pelo afeto, termo que tem derivação etimológica de "afecção", referindo-se à ideia de ser afetado ao sofrer uma ação ou influência, isto é, se trata de relações entre indivíduos (Carvalho, 2014). Na escola, contexto educativo formal, público e coletivo, no qual as crianças passam a viver parte de suas vidas, a afetividade também se destaca como fundamental, uma vez que contribui com a formação de ambientes adequados para a construção do conhecimento (Ribeiro, 2010).

Carvalho (2014, p. 236), ao tratar dos afetos docentes, enfatiza que estes são compreendidos como 'as formas pelas quais as professoras sentem, percebem, agem e expressam seus sentimentos em relação às crianças, famílias e ao trabalho que desenvolvem'. Por sua vez, crianças que se sentem acolhidas tendem a acolher também, expandindo suas relações e saberes. Nesse sentido, o trecho do Diário de Campo, apresentado a seguir, ilustra a dimensão da afetividade no educar-cuidar, em interface com as questões de gênero:

Amora é uma criança de poucas palavras com os adultos. Ela costuma conversar mais com alguns amigos, como Cebolinha e Ben 10. Porém, hoje, além de silenciosa ela demonstrou certa indisposição, no início da manhã. Percebendo isso, o professor puxou uma cadeira ao seu lado esquerdo, sentou e, em tom de voz baixo, lhe

perguntou se havia ocorrido algo que poderia ter lhe entristecido. Ela permaneceu silenciosa e olhando para a mesa. O professor voltou a repetir a pergunta e ela balançou a cabeça indicando que não havia acontecido nada. Ele persistiu e perguntou se ela estava triste. Ela balançou a cabeça mais uma vez, indicando que não. Então, perguntou-lhe se estava com sono. Logo, ela fez um outro gesto com a cabeça indicando que sim. Sentado, o professor a abraçou, disse que o sono iria passar e depois se levantou (Diário de Campo, 3 de outubro de 2022).

Figura 36 - Acolhimento a Amora



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A capacidade do professor em perceber a indisposição apresentada por Amora demonstra o seu olhar atento e cuidadoso para com ela, assim como em outras situações similares presenciadas durante o trabalho de campo. A observação cuidadosa e a atenciosidade do docente em cena são características que compõem a dimensão da sensibilidade necessária no contexto da docência na Educação Infantil. Ele observa o comportamento da menina e toma a iniciativa de se aproximar e verificar a causa do seu silêncio. De modo empático e acolhedor, o professor se senta em uma cadeira ao lado de Amora, abordando-a com um tom de voz acolhedor, perguntando a ela se “havia ocorrido algo que poderia tê-la entristecido”. A menina na ocasião optou por responder por meio de comunicação não verbal, balançando a cabeça indicando que não estava triste. O professor volta a fazer uma nova pergunta, mas dessa vez buscando saber se ela estava com sono. Essa resposta também ocorre de modo não verbal, com outro gesto realizado com a cabeça, indicando que sim.

Nesse episódio destaca-se a persistência do professor em identificar a causa da indisposição de Amora e, principalmente, a maneira como ele o faz. Ao se aproximar fisicamente, ele valoriza os gestos da menina, compreendendo sua comunicação não verbal, sem forçá-la a se expressar verbalmente. Ele se mostra compreensivo e afetuoso, afirmando que o sono dela passaria, e finaliza o diálogo com um abraço.

Essa cena confirma uma postura docente que envolve escuta, compreensão, acolhimento e afeto, revelando que o compromisso pedagógico e a preocupação do professor com as crianças não se limitam à transmissão de conteúdos ou construção de conhecimentos, mas abrangem também a dimensão emocional das crianças. Esse aspecto é essencial para a docência, especialmente com crianças, já que as dimensões sensível e inteligível estão intrinsecamente ligadas. A ação pedagógica do professor participante desta pesquisa, mais uma vez, desafia a norma de gênero masculino incapaz de cuidar dos outros. O episódio descrito a seguir apresenta uma situação similar:

Hoje, uma das crianças apresentou sintomas gripais. O professor e a profissional de apoio educacional perceberam isso, pois a criança estava retraída e com coriza. Após servir o café da manhã, o professor se aproximou da criança e a ajudou a higienizar o nariz. Porém, nesse momento, percebeu que o seu corpo estava com temperatura que poderia sugerir estado febril, e disse: “Eu acho que você está com febre!” Rapidamente levou o menino para a sala da direção, onde ficam guardados materiais de primeiros socorros. Com o termômetro, verificou a temperatura do corpo da criança. Em nenhum momento o menino expressou resistência aos cuidados do professor ou ao uso do termômetro embaixo do seu braço (Diário de campo, 13 de outubro de 2022).

Figura 37 - O professor cuidando de um menino adoentado



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A partir do excerto, nota-se, por um lado, a atitude do professor ao auxiliar o menino com secreção nasal, e, ao mesmo tempo, sua rápida percepção de que a criança poderia estar com febre. Para confirmar sua suspeita, ele o levou à sala da diretoria, onde estava o termômetro. Por outro lado, observa-se a ausência de resistência do menino aos cuidados do professor, tanto na limpeza das narinas quanto na aferição da temperatura. Tais aspectos indicam que ambos se sentem à vontade em situações que exigem cuidados físicos. Sobre o contato físico entre o professor e as crianças no cotidiano educativo investigado, destaca-se outra situação:

Desde o primeiro dia de imersão no campo de pesquisa, é perceptível o cuidado do professor com a higiene física das crianças. Hoje, após o recreio, mais uma vez, ele lembrou as crianças de higienizarem as suas mãos. E ajudou-as colocando o sabonete líquido na mão de cada uma, bem como organizou uma fila para que não se aglomerassem de modo desordenado, ritual que ele realiza todos os dias, no contexto da rotina escolar. A depender da quantidade de sujeira nas mãos das crianças, ele as auxilia exemplificando como devem lavar as mãos, e ajuda-as a retirar a sujeira das mãos, quando necessário (Diário de Campo, 23 de setembro de 2022).

A manutenção da prática diária de higienização das mãos das crianças revela marcas da educação cuidadosa vivenciada no cotidiano, que envolve também a dimensão do cuidado com os corpos dos meninos e das meninas. O professor não apenas instrui, mas também exemplifica atitudes de autocuidado, bem como se disponibiliza a ajudar as crianças que necessitam de apoio para lavar as próprias mãos. Além dessa cena sugerir que vivenciar uma rotina de autocuidado desde cedo pode favorecer importantes aprendizados para a saúde e bem-estar, a cena revela como o professor se relaciona com as crianças ao orientá-las sobre a higiene das mãos. Ele as aborda de forma acolhedora, tanto por meio do diálogo quanto do contato físico quando necessário.

Figura 38 - Auxílio no momento de higienização das mãos



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

As ações realizadas pelo professor, no âmbito do cuidado físico dos meninos e das meninas, nitidamente, são atravessadas pelo afeto, que é produzido e significado culturalmente, não sendo espontâneo, instintivo ou resultante da natureza do docente, mas sim marcado por aspectos "históricos, ambivalentes, construídos e aprendidos" (Carvalho, 2018, p. 193). Da mesma forma, ressalta-se que a centralidade da ação educativa de cuidar das crianças permeia a composição da profissionalidade docente do professor, que não é definida ou orientada pelo seu gênero, mas pelo seu compromisso profissional com o educar-cuidar, retomando-se a perspectiva de Carvalho (1998) ao atrelar o cuidado à dimensão do educar, sem desvinculá-lo das dimensões emocionais e afetivas.

Silveira (2019), ao tratar do bom senso na prática docente na Educação Infantil, destaca três tipos de cuidado: físico, social e emocional, reconhecendo o ato de cuidar em uma perspectiva educativa ampla, visando garantir o bem-estar integral das crianças. Considerando as ações de cuidado realizadas pelo professor colaborador desta pesquisa, destacam-se alguns aspectos a serem problematizados, no que diz respeito, sobretudo, ao contato físico evidenciado nos episódios aqui apresentados. Tanto na situação em que o professor cuida do menino adoentado, quanto no auxílio aos meninos e às meninas, cotidianamente, na higienização das mãos após o recreio, no banheiro da sala de referência, percebe-se que o contato corporal está presente nas relações educativas.

No contexto investigativo desta pesquisa, identificou-se que nos momentos de cuidados íntimos das crianças, seja no ato de lavar as suas mãos conforme já apontado, ou em outras situações, como na ocasião em que um menino demandou do professor auxílio em um momento de higiene pessoal após utilizar a bacia sanitária, tanto o professor se mostrava disposto a realizar tais ações, quanto as crianças não demonstravam rejeição à ajuda do mesmo, da mesma forma que acolhiam o auxílio da profissional de apoio pedagógico.

Diferentemente do toque lúdico, tratado na categoria analítica anterior, pesquisas confirmam que o toque físico na higiene pessoal é tido como uma ameaça e uma das grandes barreiras à inserção e permanência de homens como professores de crianças pequenas. Ramos (2020), a partir de sua investigação sobre a presença e o trabalho do homem na Educação Infantil, concluiu que o contato físico está incluso na lista de medos por parte de familiares das crianças acompanhadas na Educação Infantil por professores. Igualmente, para Gibim e Lessa (2011), no cuidado profissional com crianças pequenas, que inclui o cuidado com o corpo e a higiene, profissionais masculinos podem despertar sentimentos de medo e insegurança nas famílias. Por outro lado, a pesquisa de Maroun (2015) sobre as práticas de

cuidado de homens em uma creche do Rio de Janeiro, revela que homens também cuidam, destacando semelhanças e diferenças nos modos de cuidar em relação às mulheres. No entanto, a noção de uma masculinidade incapaz de cuidar persiste no imaginário social, limitando a reflexão sobre essa prática entre os homens.

No âmbito desta pesquisa, foi possível perceber tanto meninos, quanto meninas eram carinhoso/as com o professor. Entretanto, ficou nítido que o modo de expressar tal carinho para com o docente se manifestava de formas distintas em meninas e em meninos. Por exemplo, as meninas costumavam abraçar mais o professor, do que os meninos, que também o abraçavam, porém em menor frequência, com raras exceções. Por outro lado, o carinho era expresso por meio de outros modos, como desenhos realizados para o professor, convites feitos a ele para entrar em brincadeiras já instauradas, diálogos estabelecidos e até mesmo de ações que envolviam o toque físico, como o ato de fazer massagem no professor, por exemplo. Tal fato, pode ser associado ao discurso social que sugere que meninas “naturalmente” demonstram carinho, enquanto os meninos devem se portar de modo austero.

Nesse contexto, esta pesquisa observou, no trabalho de campo, como as crianças interagem com o professor, sem rejeitá-lo, e continuamente respondendo com afeto e atitudes de cuidado. No trecho de entrevista a seguir, o pesquisador indagou ao professor se percebia diferenças de gênero nas manifestações de afeto das crianças em relação a ele, por ser um professor homem:

**Pesquisador:** Você acredita que, na Educação Infantil, as crianças têm alguma noção sobre gênero?

**Professor:** Eu acredito que sim. Embora, nas turmas em que eu atuei até hoje, eles não façam distinção entre homem e mulher na questão de carinho. Eles são afetuoso comigo tanto quanto com as outras professoras. Nunca vi ninguém me tratar com diferença, pelo menos por parte das crianças. [...] Como eu tinha falado anteriormente, aqui na Rede Municipal de Campina Grande, eu tive esse tratamento diferente da Secretaria Municipal de Educação, mas da instituição, da comunidade, dos alunos, eu não senti nenhuma rejeição não (Entrevista com o professor, 13 de outubro de 2022).

A partir desse excerto da entrevista realizada com o professor, é perceptível que ele reconhece que as crianças possuem noções sobre gênero, especificamente sobre diferenças entre homens e mulheres. Porém, a partir de suas experiências com as turmas em que já atuou como docente, não identificou nas crianças negação de reciprocidade afetiva para com ele, nem diferenças em relação às professoras. A declaração de que elas não fazem distinção entre homem e mulher no que diz respeito à expressão de carinho é, particularmente, significativa, pois evidencia o quanto as crianças se sentem à vontade para expressarem o seu afeto e respeito para com os sujeitos que as educam, além das fronteiras de gênero.

Assim, as crianças borram fronteiras generificadas que marcadas pela desigualdade, procuram demarcar modos essencialistas e estáticos de experiência das feminilidades e das masculinidades. Elas embaralham ou desconsideram os significados na Educação Infantil em torno do gênero dos sujeitos com os quais se relacionam no âmbito educativo.

Nesse sentido, o fato de o docente não observar tratamento diferenciado por parte das crianças entre professora e professor pode apontar indícios de que elas ainda não internalizaram de forma plena e fixa as relações de desigualdade de gênero. Considerando que as crianças constroem suas subjetividades e identidades como sujeitos de cultura a partir das relações sociais vivenciadas e aprendidas na família e na escola, sendo cuidadas em casa por um pai ou outra figura masculina e na creche/pré-escola por um professor elas não aprenderão que o cuidado tem gênero. Assim, podem não associar atitudes de carinho ou cuidado a um gênero específico, mas sim a ambos, compreendendo que adultos em uma escola educam e cuidam.

O professor destacou que, diferentemente do tratamento que recebia das crianças, na Secretaria Municipal de Educação, à qual está vinculado, foi discriminado, apesar de possuir qualificação adequada para o exercício da docência, bem como ter sido aprovado em um concurso público para atuar na Educação Infantil. Segue outro trecho da entrevista realizada com o professor:

**Pesquisador:** Professor, nesse ano, você pode falar de como era no início, de como foi no decorrer, de como é hoje? Nós já estamos no mês de outubro. Como você sente ou nota que as crianças o percebem? Como é a relação delas com você? Como você sente isso?

**Professor:** Eu acho que é uma relação muito saudável, de amizade. E em algumas crianças até mesmo de carência. Pelo menos na minha turma da tarde, por exemplo, algumas crianças me chamam até de pai. E eu tento mostrar, não, eu sou o professor, sou o tio, seu pai é outra pessoa. [...] Porque o pai lá fora, não sei quem é, pode saber que está me chamando de pai. Então, eu tento cortar nesse sentido. Mas as crianças me tratam muito bem, graças a Deus. Quando eu chego, a recepção delas é muito calorosa, muito abraço, muito carinhosas comigo. E é um caminho de mão dupla. Eu dou e recebo carinho. Então, eu acho isso muito importante. E até hoje, graças a Deus, eu não tenho nenhum ponto negativo na questão da acolhida das crianças para comigo [...] (Entrevista com o professor, 13 de outubro de 2022).

As partilhas do professor, nesse trecho da entrevista, reforçam os indícios observados. Ele descreve sua relação com as crianças como “muito saudável” e indica uma “amizade” entre eles, que decorre das atitudes de cuidado mútuo observadas no cotidiano educativo. Esses aspectos caracterizam a experiência educacional como agradável, confortável e segura, do ponto de vista da linguagem relacional entre crianças e professor. A ideia de “um caminho de mão dupla”, em que o professor dá e recebe carinho, evidencia a reciprocidade nas relações,

por meio da socialização e da alteridade das crianças, que não apenas recebem ensinamentos, mas também ensinam aos adultos.

Em diálogo com a concepção de criança como sujeito ativo que percebe e significa o seu entorno e as relações nas quais está inserido, ressaltam-se aqui dois conceitos importantes para esta discussão: socialização e a alteridade. Assim, retoma-se a perspectiva dos Novos Estudos Sociais da Criança, que compreendem a socialização a partir das experiências das relações entre os sujeitos, não ocorrendo de modo linear, mas em um processo repleto de descontinuidades e quebras (Sarmiento; Pinto, 1997; Delalande, 2003; Moruzzi, 2011; Santos, 2020). A alteridade na infância, por sua vez, também ligada diretamente às suas culturas infantis, refere-se aos modos singulares pelos quais cada criança se insere nas relações sociais entre elas e com os adultos, significando-as a partir de seus próprios termos, advindos desse movimento relacional (Gouvêa, 2011).

Assim, da mesma forma que as crianças recebem afeto e acolhimento no processo de educar-cuidar no contexto da Educação Infantil, também expressam atitudes semelhantes em um “caminho de mão dupla”, como disse o professor entrevistado no trecho de sua entrevista apresentado acima. Sobre isso, traz-se o excerto de outro episódio presenciado e registrado no diário de campo:

Após o recreio, enquanto todas as crianças retornavam para a sala de referência, uma delas (Mel) parou o professor na entrada da sala e pediu para que ele calçasse as suas sandálias, que tinha correias difíceis para ela mesma manusear. Frente ao pedido da criança, o professor se abaixou e ajudou-a. Enquanto isso, a criança brincou com ele, acarinhando a sua orelha esquerda (Diário de Campo, 13 de outubro de 2022).

Figura 39 - Calçando as sandálias na criança



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Ao parar o professor e pedir-lhe para calçar as suas sandálias, o que não conseguia fazer sozinha, Mel demonstra ver no professor um adulto que cuida. Mesmo tratando-se de uma atitude simples e corriqueira, pode-se destacar alguns aspectos relevantes nos detalhes da cena descrita. O ato do professor de se abaixar para calçar as sandálias da menina que pede ajuda ilustra a relação de proximidade e familiaridade entre eles. Essa interação se destaca por sua reciprocidade afetiva: enquanto o professor ajusta as correias das sandálias, a menina acaricia sua orelha. Assim, as atitudes de cuidado do professor, além de fortalecerem sua imagem positiva perante as crianças, incentivam interações cuidadosas por parte delas.

A experiência de receber apoio e cuidado de um homem professor parece impactar de forma significativa a formação humana das crianças – meninas e meninos –, pois pode alargar os seus olhares para homens e mulheres que as educam e cuidam, compreendendo que tais atos não se restringem ao feminino. No episódio em cena, o homem que neste caso atua como professor, mesmo ocupando um lugar de autoridade implicado na docência, não aparece distante da menina que lhe pede ajuda, mas se coloca de modo empático e cuidadoso para com ela, diante da sua dificuldade em calçar as sandálias sozinha. Em outra situação, o ato de cuidado do professor em amarrar calçados das crianças foi mais uma vez evidenciado por outra menina:

**Margarida:** Quando eu não posso amarrar meus sapatos, ele mesmo que amarra!

**Pesquisador:** Ele vai amarrando e ensinando?

**Margarida:** Sim!

**Pesquisador:** Por que que é legal?

**Margarida:** Porque ele brinca!

(Roda de conversa, 28 de novembro de 2022).

Apesar de as crianças estarem inseridas em contextos generificados desde cedo (Guizzo, 2011), os dados desta pesquisa, no que tange aos cuidados físicos do professor com as crianças, confirmam a perspectiva de Finco (2004) ao argumentar que estereótipos de gênero, preconceitos e discriminações sociais não influenciam totalmente o universo infantil. Além disso, os dados reafirmam o afeto como elemento central na interação entre professor e crianças, como no episódio a seguir:

Após o grupo de crianças brincar muito de dança das cadeiras, em um determinado momento o professor que parecia estar cansado de se movimentar muito durante a brincadeira, se sentou em uma das cadeiras. Nesse instante, espontaneamente, duas meninas se aproximaram dele e começaram a brincar de fazer massagem em suas costas. Em seguida, um menino se aproximou e começou também a fazer massagem no professor. Depois várias outras crianças passaram a fazer o mesmo, todas sorrindo muito entre si. O professor expressou agradecimento ao dizer que estava precisando

de uma massagem nas costas, e também sorriu. As crianças se divertiram com isso (Diário de Campo, 14 de outubro de 2022).

Figura 40 - Crianças realizando massagem espontaneamente no professor



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

O ato das crianças de massagear o professor pode ser interpretado como uma expressão espontânea de afeto e cuidado, tanto pela percepção do cansaço do professor após várias rodadas de “dança das cadeiras”, quanto pela sensação de conforto na presença dele. O fato de as crianças estarem sorrindo e se divertindo durante a interação reforça a ideia de um ambiente educativo agradável.

Ao aceitar as massagens das crianças e ao expressar agradecimento, o professor demonstra mais uma vez a reciprocidade de afeto que havia entre professor-crianças e crianças-professor, aspecto que revela vínculos já existentes e reforça-os ao mesmo tempo. Ao permitir que as crianças cuidem dele, o professor também se torna um exemplo de adulto que tanto cuida quanto recebe cuidado. Esse episódio desafia estereótipos de gênero, evidenciando a participação de meninas e meninos no cuidado e carinho para com o professor. Tal fato sugere que as crianças compreendem que o afeto não se limita a um gênero específico, mas é um comportamento compartilhado por todos em contextos seguros e significativos. Ele se revela nos abraços diários recebidos pelo professor das meninas e meninos, como pode ser visto no registro fotográfico apresentado a seguir:

Figura 41 - Abraço espontâneo antes do momento do lanche



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

No contexto investigado foram observadas ocasionalmente posturas gendradas, a exemplo de maior demonstração de afeto das meninas do que dos meninos para com o professor, bem como situações pontuais envolvendo o cuidado físico em que as meninas optavam por recorrer à profissional de apoio pedagógico, como nos momentos em que desejavam amarrar os seus cabelos. Em geral, a relação educativa e cuidadosa estabeleceu-se e perdurou entre as crianças e o docente. Além disso, vale frisar que essa realidade passou a afetar até mesmo a perspectiva de familiares das crianças sobre como observavam a relação entre as crianças e o professor. Veja-se um trecho da entrevista realizada com a mãe de uma das crianças colaboradoras da pesquisa:

**Pesquisador:** Como é que Mel se dá com ele [o professor]?

**Mãe de Mel:** Eu acho que ela é muito carinhosa com ele. Quando ela vê, ela vai abraçar, corre para os braços dele, com aquele carinho.

**Pesquisador:** Se sente à vontade...

**Mãe de Mel:** É, se sente à vontade com ele. É verdade. Ele abraça ela, fala com ela, ali, se beijam. Com carinho, assim. Eu sinto que ela tem carinho por ele.

(Entrevista com a mãe da menina com pseudônimo Mel, 07 de outubro de 2022).

Na descrição da mãe sobre a relação existente entre a sua filha e o professor, ela confirma que Mel se sente “à vontade” com o professor, e enfatiza o carinho, o conforto e a

confiança que permeiam as interações entre ambos. Por outro lado, vale ressaltar que o fato do professor abraçar e interagir afetuosamente com a menina sugere que ele não teme assumir uma postura de demonstração de afeto, superando os preconceitos e temores já referidos a respeito dos professores homens na relação com crianças pequenas. Nesse sentido, tal postura afetiva do professor vai contra as normas de gênero que regulam os corpos no exercício da docência na Educação Infantil, ainda compreendida como uma profissão naturalmente feminina.

A tensão causada pelos homens professores que atuam na Educação Infantil, ao manifestarem afeto no processo de educar-cuidar, desmistifica a ideia de que a afetuosidade é naturalmente feminina. Além disso, conforme destacam Baliscai e Saito (2021), a existência desses profissionais, atuando desse modo, constitui uma oportunidade para que as crianças aprendam, desde cedo, que os homens também podem ser gentis, pacientes, delicados, didáticos, afetivos e cuidadosos com crianças, sem que suas masculinidades sejam inferiorizadas. Tal realidade rompe com a perspectiva reducionista e limitada que associa a masculinidade a ser forte e não expressar emoções, como destaca Brailovsky (2013). Trata-se da possibilidade de as crianças vivenciarem relações sociais diversas e plurais e, nesse sentido, de se humanizarem desde a Educação Infantil.

Em suma, as ações de educar e cuidar do professor são positivamente avaliadas pelas crianças, inclusive em comparação com os cuidados prestados pela profissional de apoio educacional, como afirma uma menina em uma das rodas de conversa realizadas:

**Dora:** Quando tia sai, ele cuida bem bom!

**Pesquisador:** Quando a tia sai, ele fica cuidando de vocês bem bom? O que mais?

**Vandinha:** Quando tia (profissional de apoio pedagógico) não tá aqui, ele liga pra tia.

**Profissional de apoio pedagógico:** Ele não consegue viver sem mim, né?

(Roda de conversa, 28 de novembro de 2022).

No trecho acima, a menina afirma: “Quando tia (profissional de apoio pedagógico) sai, ele cuida bem bom!” Essa declaração indica que a menina observa e valoriza o cuidado do professor, especialmente na ausência da profissional de apoio pedagógico. A expressão “bem bom” revela uma apreciação genuína, sugerindo sentimentos de segurança e confiança das crianças nas ações de cuidado do professor.

A menção de Dora sobre o professor ligar para a profissional de apoio educacional quando ela não está presente pode demonstrar a percepção das crianças sobre a relação amigável que há entre o adulto e a adulta que atuam profissionalmente junto ao grupo. Nessa

direção, o comentário subsequente emitido pela profissional de apoio educacional – “Ele não consegue viver sem mim, né?” – pode sugerir que ele precisa dela para realizar atividades como levar as crianças ao banheiro, revelando uma dinâmica de gênero em suas relações de trabalho; mas também pode revelar a amistosidade que há entre eles. Trata-se de uma expressão dotada de um leve tom de brincadeira, mas que também indica a relação de apoio mútuo entre ela e o professor, assim como sugere que os homens não são autossuficientes ou independentes.

Os resultados desta investigação corroboram a perspectiva de Badinter (1985), que argumenta que a maternagem, enquanto prática de cuidado, não é natural nem exclusiva de mulheres mães, diferentemente da maternidade biológica. Além disso, e em consonância com a autora, reforça-se a ideia de que a maternagem, no contexto educacional, pode ser aprendida e praticada por qualquer pessoa, independentemente do gênero. Portanto, o trabalho docente na Educação Infantil, compreendido de modo não condicionado pelo gênero dos(as) profissionais, mas como resultante da formação e qualificação profissional e das práticas exercidas cotidianamente junto às crianças, supera a visão limitada e ultrapassada da docência e dos atos de educar e cuidar, que, não sendo naturais, podem ser aprendidos e exercidos pelos seres humanos que desejam e a isso se propõem.

Como descrito e analisado neste capítulo, os cuidados mútuos e as demonstrações de afeto das crianças pelo professor, observados em suas relações cotidianas, confirmam a indissociabilidade entre os atos de educar e cuidar na esfera pedagógica e evidenciam possibilidades que transcendem preconceitos e estereótipos de gênero contra a docência de homens professores na Educação Infantil, convergindo com a perspectiva de Carvalho (2015):

[...] a presença do sexo masculino apesar de encontrar resistências também é significada de forma positiva, principalmente na relação com as crianças que passam a (re)significar suas relações familiares no seu mundo cotidiano compartilhado. Esse pode ser considerado um caminho na desconstrução de modelos binários, permitindo que as relações sociais entre meninos e meninas, corpo escolar e professores e agentes educacionais homens seja transformadora (Carvalho, 2015, p. 135).

Com isso, abraça-se a concepção de que as diferenças enriquecem as relações e, no caso dos processos educativos, alargam as possibilidades de aprendizagens interpessoais, contribuindo para a formação humana dos sujeitos. Vale destacar aqui a perspectiva de Ostetto (2005, p. 185) sobre a importância de o(a) professor(a) de Educação Infantil dar as mãos às crianças, em uma relação de cuidados mútuos, pois “a criança, dentro e fora de nós, chama-nos à vida, à reinvenção constante de nós mesmos e do cotidiano”.



**(DES)CONSTRUÇÕES  
DE ESTEREÓTIPOS  
DE GÊNERO**

**06**

## **6 (DES)CONSTRUÇÕES DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**

A cultura que predomina nas instituições educacionais tem sido construída a partir de fundamentos político-sociais e epistemológicos que priorizam aquilo que é tido como padrão, comum e homogêneo, como destaca Candau (2011). Por conseguinte, a falsa ideia de universalidade ignora as diferenças ou as concebe como um problema a ser solucionado. Nessa conjuntura, o fenômeno dos homens que atuam como docentes na Educação Infantil destoa do “normal” e esperado nessa etapa educacional, diante da majoritária presença feminina na profissão.

Nesta pesquisa, ao se observar e analisar a relação cotidiana entre crianças e um professor, em meio a outras profissionais da Educação Infantil, deparou-se com aceitação e acolhimento das crianças ao professor nas ações de brincar, educar e cuidar. Nas características de sua atuação e estilo docente também podem ser apontados elementos desafiadores que expõem contradições, mas que, ao mesmo tempo, reafirmam a presença de homens professores na Educação Infantil como uma fonte de novas possibilidades que enriquecem os processos educativos de diversas maneiras. Esses benefícios alcançam tanto os próprios docentes quanto as crianças e a comunidade educativa em geral.

Nesse sentido, este capítulo explora tanto ações de transgressão quanto de reprodução de gênero, às vezes entremeadas, realçando a importância das diferenças como produtoras de tensões que fazem emergir novas reflexões e ações possíveis.

### **6.1 “Tio, faz uma pizza de calabresa bem grande pra mim!”: relações de gênero, reproduções e transgressões**

Desde cedo, imersas na cultura, as crianças internalizam marcas de diversos modelos sociais, dentre os quais modelos de gênero. Em geral, tais modelos, pré-definidos, são apresentados às crianças nas vivências corriqueiras “[...] por meio da linguagem (nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes), de artefatos materiais (vestimentas, cosméticos, bijuterias e acessórios) e de gestos e atividades” (Buss-Simão, 2013). Todavia, algumas pesquisas têm indicado que a apropriação e reprodução de modelos generificados não são vivenciados pelas crianças de modo totalmente copista, mas em processos repletos de interpretações e significações singulares expressadas e impressas por elas próprias. O estudo desenvolvido por Prange e Bragagnolo (2012), por exemplo, que objetivou compreender

como as manifestações das singularidades das crianças pequenas emergem nas brincadeiras, indica que:

[...] essa reprodução não ocorre como uma simples imitação dos personagens apresentados nas mídias e nas histórias infantis, ou nos papéis masculinos e femininos representados enquanto brincam. As crianças reinterpretem os modelos, atribuindo-lhes suas próprias significações, caracterizando suas singularidades (Prange; Bragagnolo. 2012, p. 264).

O conceito de reprodução interpretativa, de Corsaro (2011), já apresentado, confirma que as crianças, embora expostas a uma cultura preconceituosa, com estereótipos sexistas e machistas, em relação a gênero e outros marcadores de diferença, não os absorvem e copiam passivamente. Elas experimentam, transgridem ou reproduzem as simbologias de gênero expressas em representações de masculinidade e feminilidade (Santos, 2016), em suas relações com os pares, adultos e artefatos culturais.

Sendo os contextos escolares generificados, reprodutores de diferenças e desigualdades entre meninos/meninas e homens/mulheres, portanto de um padrão de sexo e gênero binário e dicotômico – e não de um ideal de ser humano, independente do gênero – a mudança de padrões de desigualdade é complexa e difícil, como adverte Louro (1997, p. 64-65):

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.

Daí a necessidade de se pensar as questões de gênero a partir de uma perspectiva que considere a sua complexidade e as tensões decorrentes de relações de poder que afetam os sujeitos masculinos e femininos, em suas especificidades. Nesse bojo, reconhecem-se as instituições de Educação Infantil como um dos primeiros espaços nos quais ocorre, além da reprodução social, o início da construção identitária das crianças.

Como salienta Carvalho (2014), essas instituições apresentam uma organização que, desde a arquitetura, ambientação e decoração, até as propostas curriculares e pedagógicas, pode contribuir para construir ou desconstruir “roteiros de gênero” no cotidiano educativo, através de uma “pedagogia visual e organizacional”, a partir de símbolos, arranjos e rotinas.

Segundo a autora, essa pedagogia visual e organizacional pode ser gendrante ou não, porém, no mais das vezes, é ainda gendrante, conforme constatado em sua pesquisa empírica.

No mesmo sentido, Felipe (2019) usa conceito análogo: *scripts* de gênero, referindo-se aos roteiros prescritos a meninos e meninas, homens e mulheres, a partir de predefinições e expectativas constituídas histórica, social e culturalmente em torno dos corpos masculinos e femininos. Tais *scripts* carregam consigo múltiplas regulações que incidem nas atitudes, escolhas e modos de brincar das crianças, uma vez que essas prescrições acabam por serem acionadas desde muito cedo, no intuito de formatar os corpos conforme perspectivas hegemônicas de gênero (Moraes; Felipe, 2024).

Em contraposição à reprodução de gênero, considerando o protagonismo das crianças na construção das culturas infantis, tem-se o conceito de “posicionamento” que, de acordo com Buss-Simão (2013), possibilita compreender que os modos possíveis de as crianças elaborarem e assumirem o gênero não são resultantes de determinismo biológico ou social, mas do confronto e do jogo complexo, dinâmico e variável conforme a sua posição social nos diversos contextos e múltiplos atravessamentos. Em muitos casos, as crianças resistem e desafiam a imposição de modelos e estereótipos e, em outras ocasiões, atualizam, reproduzem e acentuam os mesmos estereótipos e padrões tradicionais de gênero.

Em vista disso, tendo-se como chave de análise as relações de gênero, nesta categoria analítica apresentam-se alguns aspectos e evidências observados na instituição pesquisada referentes ao modo – ora reprodutor, ora transgressor – como crianças e adultos se posicionam em situações específicas em interação com um homem professor atuando profissionalmente junto a meninos, meninas e demais profissionais. No episódio e fotografias apresentados a seguir, uma brincadeira inicialmente de meninas torna-se uma vivência de equidade de gênero a partir da participação do professor, cujo engajamento sensível e lúdico em uma atividade tradicionalmente mais associada às meninas, por envolver canto e dança em público, rompe com modelos de masculinidade (e corporalidade) rígida.

Hoje algumas meninas estavam brincando no pátio coberto, fazendo de conta que estavam em um show. Então, enquanto as meninas cantavam, outras assistiam. Quando o professor passou no corredor ao lado, retornando do refeitório onde tinha ido tomar café, durante o recreio, uma das meninas gritou: “Tio, vem brincar com a gente!” O professor se aproximou e, assim como as crianças, passou a realizar performances musicais cantando, utilizando um brinquedo que se transformou em um microfone. As crianças continuaram cantando várias músicas, tanto aquelas que habitualmente cantavam na escola, como o “Funk do patinho”, como algumas que escutavam nas igrejas que frequentam, a exemplo da canção intitulada “Ressuscita-me”. Após brincar de cantar com as crianças, o professor passou a ocupar o lugar da plateia, apreciando e aplaudindo as apresentações musicais delas (Diário de Campo, 09 de novembro de 2022).

Figura 42 - As crianças e o professor em uma brincadeira de “cantar e dançar”



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Nesse episódio, o professor não apenas validou explicitamente essa brincadeira de cantar e dançar das meninas, mas, ao expressar outra forma de masculinidade com seu engajamento na brincadeira, nomeadamente uma masculinidade cantante e dançante, atraiu um menino que se integrou ao momento brincante, após a chegada do professor.

Portanto, há benefícios na presença de homens e mulheres na docência da Educação Infantil: modelos de comportamento rigidamente gendrados são rompidos nas relações cotidianas, seja pela forma como ambos interagem com as crianças, seja pelo impacto dessas relações na ampliação de possibilidades de vivências e aprendizagens sobre como meninos e meninas podem se posicionar e se expressar no mundo. Isso ocorre a partir de um repertório mais amplo de ações vivenciadas no contexto educativo com profissionais masculinos e femininos.

Mais um episódio apresentado a seguir, em relato de diário de campo e fotografia, fundamenta o argumento da promoção da equidade de gênero através da participação do professor nas brincadeiras das crianças, misturando meninas e meninos e, assim, desconstruindo roteiros de gênero tradicionais, como aquele em que o preparo de alimentos é tarefa feminina e a cozinha é espaço das mulheres:

No momento do acolhimento, as crianças pediram ao professor para pegar o cesto de brinquedos na prateleira da sala de referência para brincarem. Ele pegou e elas logo

escolheram vários brinquedos, como carrinhos, telefones de plástico, pratinhos, panelinhas e demais utensílios de cozinha em miniatura. Após isso, o professor se sentou em uma das cadeiras e começou a brincar de preparar alimentos. Nesse momento, Moranguinho se aproximou e se sentou ao seu lado esquerdo. Mel e Margarida também se aproximaram. O professor falou que estava fazendo macarronada e serviu a todas as meninas que estavam próximas. Na sequência, Moranguinho disse que sabia fazer carne e feijão. Pegou uma frigideira, um pratinho e uma colher, mexeu várias vezes e ofereceu para a amiga Margarida e para o professor, que fingiram comer. Sônic se aproximou, sentou-se em frente ao professor e disse: “Tio, faz uma pizza de calabresa bem grande pra mim!” O professor disse: “Sônic, isso não é hora de comer pizza, rapaz!”, e Sônic logo disparou: “Oxe, mas é de brincadeira!” O professor prosseguiu fazendo a pizza imaginária e entregou para Sônic, que também fingiu comer. As crianças e o professor seguiram brincando e inventando outras comidas, como sopa, bolo e pão assado. As crianças também me convidaram para participar da brincadeira de faz de conta (Diário de Campo, 10 de novembro de 2022).

Figura 43 - Brincadeira de fazer comidas



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Com efeito, histórica e culturalmente, a cozinha tem sido habitada pelas mulheres no espaço doméstico. Assunção (2007), em sua pesquisa de mestrado, explora a intersecção entre comida, família e gênero, argumentando que as práticas e saberes alimentares revelam dinâmicas familiares estruturadas por relações de poder que orientam hierarquias e papéis de gênero nas famílias. No episódio relatado acima, várias meninas participam da brincadeira de fazer comidas e somente um menino se aproximou posteriormente, dirigindo-se ao professor, pedindo-lhe “uma pizza de calabresa bem grande”. Aqui vale lembrar que pizza se come costumeiramente fora de casa e o pizzaiolo, profissional especializado na preparação de pizzas, comumente é homem. Similarmente, lembra-se também, a figura do médico

tradicionalmente era um homem – antes das mulheres conquistarem o direito de ingressar no ensino superior e exercerem profissões a partir do final do século XIX – como aparece no episódio exposto a seguir:

No início da manhã, Moranguinho, Mônica, Vandinha e Margarida brincam de faz de conta, sentadas nas cadeiras das mesinhas que ficam do lado direito do birô. Na brincadeira, Margarida decide os papéis de cada criança. Sônic foi o pai, ela foi a mãe, Vandinha e Mônica eram as filhas. Todas as crianças aceitaram os papéis. Com uma boneca na mão, Margarida disse que precisava cuidar do bebezinho que havia nascido, e que o pai (Sônic) deveria levá-la para o hospital. Vandinha logo disse que queria ser a médica, mas Margarida disse que não podia, porque ela já era a filha. O professor estava sentado atrás do birô, conversando com Homem de Ferro. Margarida levantou-se, foi até o professor e disse: "Eu trouxe minha filha pra você dar o remédio dela!" Imediatamente o professor disse: "Espera! Primeiro eu preciso saber qual é a doença dela, minha senhora!" Margarida sorriu e disparou: "Ela tá com dor de barriga e com febre. Tem que dar o remédio logo!" O professor se levantou, foi até a prateleira e pegou um teclado de computador usado. A brincadeira seguiu e o birô virou a mesa do consultório médico. Várias crianças começaram a levar bonecas, algumas meninas e Homem de Ferro, que também se aproximou para brincar. Em pedaços de papel o professor escreveu os nomes das supostas doenças e de remédios naturais, como, por exemplo, chá de boldo para dor de barriga. Pepa disse para o colega Cebolinha: "O tio Cris é doutor de criança!", enquanto segurava uma boneca nos braços, esperando a sua vez de apresentar ao médico. Cebolinha também passou a brincar. Na ocasião, a profissional de apoio pedagógico também participou da brincadeira de faz de conta, porém de forma menos central que o professor, somente atuando em alguns diálogos com as crianças sobre as bonecas supostamente doentes. (Diário de Campo, 27 de outubro de 2022). [Enxuguei.]

Figura 44 - Brincadeira de doutor



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A cena ilustra dinâmicas nas relações entre as crianças, com o professor e a profissional de apoio pedagógico, que possibilitam reflexões sobre a construção de identidades e papéis de gênero. Na brincadeira de faz de conta, as crianças assumem papéis familiares tradicionais, como pai, mãe e filhas; Sônic, ao interpretar o pai, e Margarida, a mãe,

refletem um modelo familiar convencional. No entanto, o desejo de Vandinha de ser a médica e não a filha, revela que as crianças não apenas internalizam papéis atribuídos, mas também os negociam, demonstrando uma exploração de possibilidades de identidades de gênero em construção. Todavia, ao ser colocado na posição de médico que cuida de bonecas, o professor encarna a noção de que homens assumem papéis de cuidado, responsabilidade e, sobretudo, de autoridade, confirmando as relações de poder de gênero androcêntricas.

A participação do professor e sua performance lúdica de papéis nas brincadeiras relatadas nos três episódios apresentados até aqui, recorrentemente, possibilitam que, assim como ele, meninos também brinquem com meninas e, eventualmente, rompam com prescrições de gênero presentes nas brincadeiras. Como se sabe, ainda persistem brincadeiras e atividades separadas por sexo/gênero na educação familiar e escolar, de modo que integrar meninas e meninos em brincadeiras de cantar e dançar, preparar comidinhas, brincar de bonecas e cuidar de bebês doentes é a primeira transgressão observada referente à antiga divisão sexual do trabalho. Outras transgressões seriam intercambiar tradicionais papéis de gênero e o professor é exemplo patente disso na sua inserção profissional.

Assim como causa "pânico moral", enquanto uma resposta social coletiva exagerada e desproporcional a suposições de ameaças aos valores da ordem social, geralmente a partir da desinformação (Cohen, 1972), o fato de um homem exercer a docência na Educação Infantil, fugindo ao exercício profissional masculino-padrão, também gera incômodo social a atividade de meninos brincarem de bonecas. Entretanto, as tensões causadas pelo rompimento da ordem de gênero configuram possibilidades de novas relações, desconstruindo lugares fixos e ressignificando papéis sociais, como aponta Menezes (2022).

As crianças estão atentas aos fatos que ocorrem em seus arredores, percebendo-os, interpretando-os e (res)significando-os, a partir dos repertórios que estão construindo em suas experiências sociais. Nesse sentido, Corsaro (2009, p. 35) destaca que “[...] expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si”. Com isso, evidencia-se que as crianças estão abertas às prescrições de gênero, porém lidam com elas tanto de modos reprodutores, quanto de formas criativas, reelaborando-as e ampliando-as, a partir das relações que estabelecem em suas vivências entre pares e com adultos, e que a presença de um adulto do sexo masculino na docência pode propiciar reelaborações e ampliações promotoras da equidade de gênero.

## 6.2 “Eita! Agora ele tá brabo mesmo!”: marcas hegemônicas em uma masculinidade “subalterna”

Kimmel (1998), ao tratar da produção de masculinidades, aponta que historicamente, no ocidente, foram inventadas e apresentadas determinadas imagens masculinas. A masculinidade hegemônica carregava características como elegância, força física, posse de terras, habilidades para negócios e dedicação à família, muito embora os homens estivessem a maior parte do tempo ausentes do lar, para dar conta das atribuições indicadas. O controle dos corpos de parte dos homens implicava “[...] a desvalorização de outras formas de masculinidade, posicionando o hegemônico por oposição ao subalterno, na criação do outro” (Kimmel, 1998, p. 113).

Nesse sentido, as masculinidades são produzidas simultaneamente em sua pluralidade na trama histórica e social e nas relações cotidianas, de tal forma que diante de um ideário hegemônico existem outras formas de ser masculino, consideradas inferiores ou não legítimas e, portanto, marginalizadas. Importante acrescentar que essas relações de poder entre homens e distintas formas de masculinidade são atravessadas por outras estruturas de dominação (classe social, raça/etnia etc.), negando a pluralidade e equidade das diversas formas de ser masculino (Medrado; Lyra, 2008).

No contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere à atuação de homens como professores, evidenciam-se rupturas com o modelo imposto de masculinidade hegemônica, conforme apontado nesta tese e em outras investigações já citadas. A presença de professores em uma profissão majoritariamente feminina, associada ao brincar e ao cuidar, gera estranhamento e desconforto nas famílias, em grupos de ideologia reacionária, ou até mesmo em outros profissionais da educação (Monteiro; Altmann, 2023).

Apesar disso, conforme destacam Lopes, Lopes e Oliveira (2024), “[...] é importante lembrar que esses homens, embora críticos ao modelo de masculinidade hegemônica, também são, em alguma medida, capturados por essa lógica”. À vista disso, frisa-se que, nesta pesquisa, emergiram alguns aspectos que apresentam indícios de algumas marcas do ideário de masculinidade hegemônica nas relações de poder e de gênero estabelecidas, apesar de se tratar de um contexto no qual se percebem muito mais aspectos que confrontam essa perspectiva do que é ser masculino. Para ilustrar a presença de traços de masculinidade hegemônica nas relações professor-crianças, segue um excerto do diário de campo e uma fotografia de uma atividade observada:

Barulho. As crianças não paravam de conversar entre si, em tom alto. O professor havia concluído uma explicação, informando que iriam construir juntos um gráfico dos brinquedos preferidos das crianças, pois a Semana da Criança estava se aproximando e essa informação seria necessária. Após muitos pedidos de silêncio em baixo tom, o professor se levantou e falou com maior firmeza: “Silêncio, minha gente! Agora é hora de prestar atenção!” Instantaneamente todas as crianças silenciaram, exceto Margarida, que disparou: “Eita! Agora ele tá brabo mesmo!” O professor respondeu: “Sou brabo, sim! Na hora da atividade tem que escutar para entender o que vai fazer. Nesse barulho vocês não aprendem!” Após isso, a atenção dos meninos e meninas se voltou para o professor e o quadro branco onde ele começou a construir o gráfico, interagindo com as crianças (Diário de Campo, 13 de outubro de 2022).

Figura 45 - Silêncio, minha gente!



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

Na cena descrita percebe-se que a firmeza do professor ao pedir silêncio e sua declaração de ser 'brabo', quando julga necessário, podem refletir traços da masculinidade hegemônica, frequentemente associada ao comando, controle e disciplina (Kimmel, 1998; Connell; Messerschmidt, 2013). A reação imediata das crianças, de aquiescência e obediência, calando-se e voltando a atenção para o professor, pode ser entendida como uma consequência dessa postura de assertividade e autoridade.

A frase de Margarida, ao dizer “Eita! Agora ele tá brabo mesmo!”, confirma a percepção atenta das crianças sobre a atuação de professores e professoras na Educação Infantil, inclusive em relação a questões de gênero. A rápida reação de acato das crianças pode denotar suas percepções sobre masculinidade e relações de gênero, pois, mesmo reconhecendo a adequação da ação do professor para direcionar a atenção delas à construção

de um gráfico sobre seus brinquedos favoritos, sua postura docente pode ser associada à autoridade, tipicamente masculina em nossa cultura. Nessa mesma direção, observe-se mais um episódio registrado durante o trabalho de campo:

Hoje, tanto o acolhimento quanto o lanche foram realizados em um dos ambientes externos da instituição educacional: o quintal. O professor da turma investigada, assim como a professora da turma vizinha, e todas as crianças presentes foram para a área do quintal da escola, onde ocorreu uma leitura de história. Nessa ocasião, dois aspectos chamaram atenção. Primeiro o fato de algumas crianças, ao chegarem no quintal da escola, se dispersaram correndo para o fundo. Diante disso, a professora pediu que não se espalhassem, mas se sentassem no chão forrado com tecidos. Duas meninas atenderam ao pedido da professora e se sentaram, porém outras duas meninas e um menino não a atenderam. Imediatamente o professor entrou em cena e também pediu com firmeza em seu tom de voz que essas crianças se sentassem nos tecidos. Todas rapidamente o atenderam. O professor se colocou à frente de todos(as), pediu que as crianças fizessem silêncio para prestar atenção na história a ser contada e iniciou a leitura. As crianças o obedeceram, ficando concentradas na narrativa exposta oralmente, o tempo todo. A professora e as profissionais de apoio pedagógico, junto das crianças, também apreciaram o momento (Diário de Campo, 21 de setembro de 2022).

Figura 46 - Leitura de história no quintal



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

No episódio<sup>11</sup> descrito – a intervenção do professor ao pedir firmemente que as crianças se sentassem e fizessem silêncio, e a reação delas – percebem-se novamente traços da masculinidade hegemônica, especificamente, o comando. A relação de poder entre o professor

<sup>11</sup> O referido episódio ocorreu em uma situação na qual duas turmas de crianças estavam vivenciando uma proposta conjuntamente. A turma regida pelo professor e uma outra turma regida por uma professora da instituição.

e as crianças, associada à sua condição adulta e ao seu gênero, pode estar ligada à rapidez com que as crianças, antes dispersas, o atenderam, diferentemente de quando a professora solicitou o mesmo, também ela adulta, porém mulher. A pronta obediência das crianças pode estar relacionada ao modo como, desde cedo, são levadas a construir suas representações sobre o ser mulher e o ser homem, associando-os, respectivamente, à paciência e delicadeza e à firmeza e autoridade.

Além disso, percebe-se que a professora e as profissionais de apoio pedagógico aparentam mais colaboratividade do que assertividade em suas relações no trabalho, enquanto o professor assumiu o papel de “liderança” frente à dinâmica do grupo de crianças. Até mesmo no momento da contação da história, as profissionais do gênero feminino atuam pedagogicamente em um lugar de menor centralidade se comparado àquele que o professor assume. Tal aspecto indica um outro tensionamento que será abordado a seguir.

### **6.3 “Pode contar, enquanto eu vou cortando aqui!”: relações de gênero e traços de androcentrismo**

Nos dados produzidos na investigação, mesmo havendo diversos aspectos que evidenciam a ruptura com as normas de gênero em posturas assumidas pelo professor colaborador, bem como pelas próprias crianças, sobretudo no que se refere à masculinidade hegemônica, perceberam-se alguns traços de androcentrismo nas relações estabelecidas, especialmente entre o professor e as demais profissionais da instituição educacional. Na maior parte das ocasiões em que o coletivo de profissionais realizou atividades em conjunto, era o professor quem as conduzia, inclusive, sendo convidado a isso em alguns casos.

A respeito do conceito de androcentrismo, destaca-se a definição do glossário sobre gênero e diversidade sexual, elaborado por Carvalho, Andrade e Junqueira (2009):

Refere-se ao sistema cultural baseado em normas e valores que promovem sujeitos masculinos, a masculinidade e, especialmente, o modelo hegemônico de masculinidade, excluindo as mulheres de posições de privilégio e poder, assim como os homens cujas expressões de gênero não estão em conformidade com o modelo de masculinidade dominante – por exemplo, por serem vistos como menos másculos, afeminados, fracos, dóceis etc., não são considerados "homens de verdade" e, por isso, pela lógica androcêntrica, também são colocados em patamares hierárquicos inferiores, marginalizados, estigmatizados ou excluídos. [...] O androcentrismo mantém forte relação com a misoginia, o machismo, o sexismo, o heterossexismo, a homofobia, a heteronormatividade e outros fenômenos discriminatórios (Carvalho; Andrade; Junqueira, 2009, p. 7).

Como visto, na perspectiva androcêntrica o homem que se enquadra no ideário de masculinidade hegemônica é colocado no centro e acima de tudo. Além disso, vale ressaltar que o androcentrismo é concebido como natural, como se não fosse resultante de um processo de construção social, originado na estrutura social patriarcal. Assim, quando se transfere a educação das crianças do lar para a escola e as mulheres assumem a docência infantil no espaço público, a presença masculina nesse contexto (re)instaura as relações hierárquicas homem-mulher, que também estão presentes na família, onde a autoridade é paterna. Por conseguinte, homens que se qualificam profissionalmente para o exercício de educar-cuidar crianças no contexto da docência, e optam por esse lugar de ruptura com a tradicional divisão sexual do trabalho, podem ser capturados pela lógica androcêntrica, assim como as próprias mulheres, como se pode constatar no excerto a seguir:

Hoje, após o lanche, o professor e a professora das duas turmas da Pré-escola reuniram as crianças dos dois grupos e as levaram para o quintal da escola, um espaço composto por plantas e por uma área calçada. Nessa ocasião, o professor e a professora se sentaram no chão, em roda com as crianças. O professor assumiu a fala durante a vivência, abrindo o diálogo sobre os diversos tipos de moradias, bem como convidando as crianças para dialogarem sobre o tema, enfatizando que há pessoas que moram em casas com jardins e quintais, outras em casas sem esses espaços externos, e aquelas que moram em apartamentos, dentre outras possibilidades. Nesse contexto, as crianças interagiram, partilhando onde moravam, dirigindo-se tanto à professora quanto ao professor. Todavia, as principais mediações dialógicas da roda de conversa foram realizadas pelo professor. Esse diálogo introduziu uma atividade que continuou quando os grupos retornaram às suas salas. Antes, porém, o professor e a professora brincaram de ciranda, cantando algumas canções com as crianças, que se envolveram bastante também no momento musical (Diário de Campo, 19 de outubro de 2022).

Figura 47 - Roda de conversa e dança no quintal da instituição educacional



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

O episódio ilustra uma situação percebida de modo recorrente ao longo do trabalho de campo, no que se refere ao fato do professor assumir um papel central de condução das vivências, mesmo quando está junto de uma professora. Na ocasião relatada, ele assume a fala e controla a dinâmica da ordem de fala das crianças, enquanto ela se coloca de modo menos destacado, exceto no final, quando ambos mediaram a atividade com música e dança. Tal fato confirma a posição de superioridade, autoridade e liderança dos homens tanto na perspectiva da masculinidade hegemônica, quanto do androcentrismo.

Dessa forma, a experiência educativa com a colaboração entre educadores de mais de um gênero, em si uma configuração educativa enriquecedora para as crianças, inclusive por modelar um homem educador de crianças pequenas, ainda assim reproduz a posição dominante masculina. A seguir, apresentam-se episódios que indicam a recorrência do androcentrismo e os arranjos de divisão sexual do trabalho nas relações estabelecidas entre a professora e o professor:

Figura 48 - Leitura de livros de Literatura Infantil



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

As imagens acima, apresentam duas ocasiões, em dias distintos, nas quais o professor e a professora reuniram as suas turmas para realizar leitura de histórias da autora de livros de Literatura Infantil Ruth Rocha. Nos dois momentos, a professora combinou com o professor que a condução das vivências poderia ser realizada por ele. Em uma das ocasiões, ela proferiu a seguinte frase para o professor: “Pode contar, enquanto eu estou cortando aqui”, optando por concluir os recortes de imagens que iria utilizar em uma outra proposta. Todavia, enquanto o professor realizava a leitura do livro literário, em diversos momentos a professora interagiu com as crianças a respeito de algumas cenas da história.

Frente a esses episódios, verifica-se uma dinâmica de sobreposição da presença do professor em relação à presença da professora, pelo menos no que se refere à primazia na condução das mediações docentes quando atuam em conjunto. Ainda nessa perspectiva, expõem-se, a seguir, dois momentos nos quais a primazia dele se repete em contextos envolvendo os demais sujeitos femininos que atuam profissionalmente na instituição educacional investigada.

Durante todo o mês de outubro estão sendo realizadas diversas propostas junto às crianças, em alusão à semana tida como “das crianças”. Hoje foi realizada uma grande festa coletiva, como ápice de todas as vivências do mês. Além da partilha de diversos alimentos e lembrancinhas com as crianças, aconteceram momentos de musicalização e dança com elas. Um aspecto que chamou atenção foi o fato de, mesmo sendo o evento coletivo, envolvendo todas as turmas da instituição, integrando as crianças do maternal com a Pré-Escola, a condução da festa ter sido realizada em sua maior parte pelo professor. A diretora falou brevemente e logo passou a fala para ele, que mediou momentos de diálogos e danças com as crianças. As professoras também atuaram

ativamente, apoiando as crianças e ajudando no andamento da festa, porém quem conduziu o coletivo de crianças na maior parte do tempo foi o professor. (Diário de Campo, 27 de outubro de 2022).

Figura 49 - Festa da Semana da Criança



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

A predominância da atuação do professor na condução da festa descrita acima pode indicar traços androcêntricos no contexto investigado, especialmente pelo fato de, mesmo se tratando de um momento coletivo, que envolveu todas as turmas da escola e a equipe de educadoras, o referido docente foi quem teve destaque. Mesmo não compondo a direção, a supervisão pedagógica ou qualquer outro cargo de liderança da instituição educacional, ele foi direcionado a conduzir e mediar a maior parte dos momentos da festividade.

Como se sabe, a liderança, a autoridade e o controle estão associados à masculinidade hegemônica (Kimmel, 1998). Mesmo em um contexto supostamente feminizado, o professor ocupa um lugar de centralidade, inclusive na relação com as crianças, ao dialogar e dançar com elas, ficando as professoras em posição secundária nas interações da festa. Isso corrobora a naturalização da ideia de que somente homens governam bem ou conduzem melhor os acontecimentos, conforme destacam Caetano (2011) e Bello, Zanette e Felipe (2020). Ainda nessa direção, há mais um episódio, descrito a seguir:

Na festa geral do final do ano letivo, todas as crianças com suas famílias se reuniram no pátio da escola para apreciar apresentações das turmas e depois confraternizarem, com comidas e bebidas. A diretora abriu o momento festivo com uma fala breve, utilizando o microfone e, em seguida, propôs que o professor poderia seguir

conduzindo a festa e passou o microfone para ele. Nesse momento, o professor e a profissional de apoio educacional da turma investigada também falaram, utilizando o microfone, e fizeram destaques sobre o ano letivo. O professor continuou direcionando o microfone e repassando a fala para as demais professoras, profissionais de apoio pedagógico, assim como para alguns pais e algumas mães presentes. (Diário de Campo, 16 de dezembro de 2022).

Figura 50 - Festa de final do ano letivo



Fonte: arquivos da pesquisa (2022).

No episódio relatado, mais uma vez a diretora entrega ao professor a condução de outro evento coletivo, mesmo ele não ocupando nenhum cargo formal de liderança na instituição. A escolha da diretora pelo professor como aquele que poderia liderar a festa geral do final do ano letivo, pode ser interpretada como mais uma manifestação de marcas androcêntricas, em que a figura do docente masculino é priorizada, mesmo ele sendo só um em comparação ao número superior de mulheres docentes presentes. Todavia, se, por um lado, havia ali um reforço da ideia de que os homens são mais aptos à liderança do que as mulheres. Por outro lado, vale notar que ele passou o microfone para as professoras, demais profissionais da instituição, pais, mães e outros responsáveis pelas crianças presentes à festa, democratizando o acesso à fala de todos(as).

Destaca-se que a promoção de práticas educativas inclusivas e equitativas não se reduz à presença concomitante de sujeitos masculinos e femininos na Educação Infantil e outros espaços educativos, mas incide no modo como cada um(a) se posiciona, destacando-se a distribuição e realização de papéis de forma igualitária e compartilhada.

#### 6.4 Professor ou pai? Quando a docência é associada à paternidade

As instituições de Educação Infantil, por vezes, são confundidas ou emocionalmente fundidas pelas crianças pequenas aos seus contextos familiares. Nesse sentido, assim como ocorre com as professoras que podem ser confundidas com mães ou nomeadas como tias, também os homens que atuam como docentes nessa etapa educacional passam por situações nas quais a docência parece se confundir com a paternidade para algumas crianças. Observem-se os excertos a seguir.

**Pesquisador:** Agora, a pergunta mais importante. Nesse ano, você pode falar como foi no início, de como foi no decorrer, de como é hoje? Nós já estamos no mês de outubro. Como você sente ou percebe que as crianças o percebem? Como é a relação delas com você? Como você sente isso?

**Professor:** Eu acho que é uma relação muito saudável, de amizade. E, em algumas crianças até mesmo de carência. Pelo menos nas minhas turmas da tarde, por exemplo, algumas crianças me chamam até de pai. E eu tento mostrar, não, eu sou o professor, sou o tio, seu pai é outra [pessoa]. Porque muitas vezes, o pai lá fora, não sei quem é, pode saber que está me chamando de pai. Então, eu tento cortar nesse sentido. Mas as crianças me tratam muito bem, graças a Deus. Quando eu chego, a recepção delas é muito calorosa, muito abraço, muito carinhosas comigo. E é um caminho de mão dupla. Eu dou e recebo carinho. Então, eu acho isso muito importante. E até hoje, graças a Deus, eu não tenho nenhum ponto negativo na questão da acolhida das crianças para comigo.

O professor menciona a “carência” expressada por algumas crianças, indicando que elas poderiam ter pai ausente em seus contextos familiares, de modo que parecem buscar no docente uma figura paterna para suas vidas, uma espécie de vínculo emocional que ultrapassa os limites do papel de professor. Frente a isso, o professor mostra-se preocupado e corrige as crianças, reafirmando que é o professor delas e não o seu pai. Por um lado, teme que o seu papel de professor não seja compreendido de forma nítida, por outro lado, expressa receio de que algum pai de criança de sua turma tome conhecimento de que ela o está chamando também de pai, e isso venha a causar algum desconforto ou mal-estar.

Nessa direção, vale destacar que estudos têm apontado a dimensão relacional entre crianças e homens professores, que pode eventualmente envolver a expressão de uma compreensão confusa por parte de meninos e meninas que, por vezes, chamam o professor de pai. A pesquisa de Silva (2014), por exemplo, que buscou identificar como ocorrem as relações de gênero e poder nos espaços e tempos da pré-escola quando há homens na docência, identificou que as crianças associam a posição de autoridade e cuidado que os homens professores assumem à figura paterna, que coloca ordem na casa. A mesma perspectiva foi identificada no estudo realizado por Santos (2016), ao observar que um dos homens

professores participantes de sua pesquisa assumia uma postura frente às crianças que alternava entre as imagens de professor e pai. Ainda nessa direção tem-se o trecho da entrevista realizada com a profissional de psicologia no contexto desta pesquisa:

**Pesquisador:** Com relação ao professor homem que você conhece, aqui na instituição onde você trabalha, como é que você percebe a relação dele com as crianças e das crianças com ele?

**Psicóloga da instituição educacional:** Eu percebo que as crianças dele têm ele como uma referência. Uma referência de cuidado, uma referência de afeto, uma referência de segurança, uma referência de estabilidade. Eu percebo que as crianças recorrem a ele, seja as crianças que são da turma dele ou não. Então, muitas vezes tem outras crianças de outras turmas que recorrem a ele como essa figura de cuidado, como essa figura de estabilidade, de segurança. Muitas crianças o associam a uma imagem paterna. Então, crianças geralmente têm questões em relação à figura paterna, que a gente sabe como é. Então, às vezes envolve uma lógica de abandono, às vezes envolve uma lógica de sobrecarga do pai em relação à criança, de muita presença. Então são crianças que são fragilizadas e é como se fossem crianças muito novas. Choram muito e tudo mais. E aí recorrem à figura do professor, para acalmar, porque fazem referência, tem um processo de transferência aí, tem a transferência daquela figura paterna que é importante para a criança, tem essa figura nele. (Entrevista com a psicóloga da instituição educacional, 06 de outubro de 2022).

O olhar da psicóloga da instituição educacional sobre a relação entre o professor e as crianças expõe uma leitura do referido docente como uma “referência de cuidado, afeto, segurança e estabilidade”, o que indica que, apesar dos estereótipos de gênero que vinculam a masculinidade somente à força e autoridade exacerbada, o professor rompe com tais estereótipos ao se colocar como um profissional afetuoso e acolhedor para com as crianças. Além disso, a profissional de Psicologia também destaca que as crianças associam o professor a uma “imagem paterna”, o que revela a importância da figura masculina em suas vidas, mas também aponta que isso pode se dar pela falta de referências masculinas no contexto familiar das crianças.

Esta questão da relação ou confusão entre paternidade e docência, da transferência, como aponta a psicóloga, é complexa e tem implicações que não serão discutidas nesta tese, mas podem remeter a outros estudos. Diferentemente da questão da confusão entre maternidade e maternagem (Badinter, 1985), que tem sido discutida no contexto da feminilização e feminização do magistério (Yannoulas, 2011) e que se insere no contexto de relações de gênero de desvalorização do cuidado como atributo feminino, a questão da paternidade tem sido obscurecida na nossa cultura em geral. Sabemos que há muitas famílias chefiadas por mulheres, que as reuniões de pais têm frequência bem mais elevada de mães, assim, se poderia esperar que a presença de professores homens na educação das crianças tanto acarretasse preocupação com a ausência paterna quanto trouxesse mais pais à escola.

# CONCLUSÕES



## CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi conhecer e analisar as relações estabelecidas entre meninos e meninas de cinco anos de idade e um professor homem em uma turma pré-escolar de uma instituição pública do município de Campina Grande, Paraíba, Brasil, no contexto da raridade da presença masculina na docência nessa etapa educativa. Para isso, foram realizadas observações e anotações em diário de campo no lócus da investigação, focalizando as relações entre as crianças e o professor, além de entrevistas com esse professor, uma professora, uma profissional de apoio pedagógico, a diretora, a supervisora pedagógica e a psicóloga da instituição educacional pesquisada, além de familiares das 15 crianças que participaram do estudo. Também foram realizados registros fotográficos, rodas de conversas e momentos de elaboração de desenhos infantis, como estratégias para gerar dados adequados às especificidades de pesquisas que envolvem a colaboração ativa de crianças.

A partir das inferências e interpretações articuladas aos campos teóricos nos quais esta pesquisa se ampara – Estudos de Gênero, Sociologia da Infância, Pedagogias das Infâncias e Estudos Culturais da Educação – destacaram-se duas importantes dimensões que atravessam e constituem o cotidiano educativo investigado: o brincar e o educar-cuidar. Observando essas dimensões, o percurso analítico revelou aspectos que compõem as relações estabelecidas entre as crianças e o professor, a partir de algumas temáticas específicas, organizadas em eixos.

No que tange à **dimensão do brincar**, identificou-se a centralidade da brincadeira, seja em sua forma concretizada em ações lúdicas específicas e pontuais, ou como uma linguagem e um princípio que permeiam a prática docente na Educação Infantil, no contexto educativo investigado. Foram vários os tipos de brincadeiras vivenciadas e presenciadas, desde aquelas realizadas nos espaços da sala de referência, até algumas em espaços externos da escola. Especificamente, nas brincadeiras realizadas pontualmente (por exemplo: dança das cadeiras, rato e gato e pega-pega) foram percebidas situações nas quais o professor convida os meninos e as meninas para brincarem; aquelas em que o professor entra em brincadeiras já instauradas pelas crianças; e, ainda, momentos nos quais as crianças convocam o professor para brincar. Identificou-se que, geralmente, era com o professor que ocorriam brincadeiras de expansão (Eckschmidt, 2021), isto é, que possibilitam movimentos corporais mais expansivos, como correr, saltar, fugir etc., enquanto as profissionais femininas que atuavam na mesma instituição, realizavam mais brincadeiras de contração, ou seja, aquelas envolvendo ações corporais mais retraídas, como brincar sentado(a), por exemplo.

Tal fato sugere que aprendizados de gênero vivenciados nas infâncias do professor e das professoras impactam o modo como constituem seus estilos docentes, considerando que, geralmente, meninos são incentivados a brincarem de modos mais expansivos em espaços externos, abertos, enquanto as meninas são influenciadas a brincarem em contextos mais internos e de modo mais retraído, por exemplo, brincadeiras de cozinhar ou cuidar de bonecas. Assim, nesse eixo temático, observou-se que as profissionais femininas organizavam uma forma de brincar com as crianças igualmente contida, ao passo que o professor estimulava brincadeiras de movimento.

Outro eixo temático encontrado na dimensão do brincar refere-se ao toque físico entre o professor e as crianças, uma vez que, em diversos momentos, o ato de tocar corporalmente se constitui regra das brincadeiras, como, por exemplo, ao se brincar de pega-pega. Frente a isso, levando-se em conta os resultados de pesquisas anteriores (Abreu, 2003; Sousa, 2010; Lopes, 2015; Moreno, 2017; Aguiar Jr., 2017; Coutinho, 2019; Ramos, 2020; Paula, 2021; Bahia, 2022; Silva, 2023), que revelam o receio e a resistência ao contato físico entre professores homens e crianças na Educação Infantil – evidente nas retóricas preconceituosas que definem os homens como insensíveis, grosseiros e perigosos sexualmente, segundo a noção de masculinidade hegemônica (Connell, 1995; Kimmel, 1998) – sobretudo, por parte de familiares das crianças, destaca-se o que se define como toque lúdico (Sousa, 2024), isto é, o toque físico realizado no contexto de brincadeiras, como um tipo de toque mais aceito do que aquele que ocorre entre homens docentes e crianças no âmbito das ações de cuidado.

Além disso, ainda sobre a dimensão do brincar, percebeu-se que o professor participante da pesquisa possui um estilo docente que, de fato, é composto pela brincadeira como um princípio que rege as suas ações não somente em brincadeiras específicas ou pontuais; identificou-se que, cotidianamente, se relacionava com os meninos e as meninas de forma brincante, por exemplo, nos modos como os(as) abordava e se reportava a eles(as) quando propunha e realizava as propostas educativas, bem como em suas expressões corporais, sorrisos e abraços. Isso indica que o professor vivencia o que Anselmo (2020), denomina de dimensão brincahona na Educação Infantil, referindo-se a uma postura brincante assumida no dia a dia no contexto das ações pedagógicas.

No que diz respeito à **dimensão do educar-cuidar**, foi identificado que o professor assumia uma postura educativa e cuidadosa para com as crianças, associando essas duas ações por meio de um estilo docente próprio, que emerge das e nas relações estabelecidas entre ele, as crianças e as demais profissionais da instituição educacional. Foram analisados dois eixos temáticos, que tratam, respectivamente, do ato de escutar por parte do professor e das crianças,

no âmbito das mediações pedagógicas vivenciadas, e da dimensão afetiva que permeia o educar-cuidar exercido pelo docente.

Ao se considerar o modo como o professor se colocava diante das crianças, buscando escutá-las, a partir da escuta docente, observou-se que ele se esforçava para adequar suas performances com base nas falas das crianças sobre interesses, dúvidas, curiosidades, ideias etc. Ao mesmo tempo, também se observou que as crianças se colocavam no lugar de ouvintes atentas do professor, sobretudo nos momentos em que ele explicava e mediava propostas no âmbito das múltiplas linguagens, como por exemplo durante vivências envolvendo a arte e a escrita, que demandam mediações específicas tanto de modo coletivo quanto individual, ao auxiliar meninos e meninas na realização das propostas.

No que tange ao eixo temático do afeto no exercício de educar-cuidar, identificou-se que o professor assumia uma postura constituída por ações que envolvem escuta, compreensão, acolhimento e afeto, indicando que seu compromisso pedagógico e preocupação com as crianças não se restringia apenas à transmissão ou construção de conhecimentos específicos, mas considerava igualmente a esfera emocional das crianças.

Ainda, nesse âmbito, constatou-se que as atitudes docentes nos momentos de cuidados físicos dos meninos e das meninas era atravessado pela dimensão do afeto, entendido como um processo de significação cultural, que significa que o ato afetuoso de cuidar não é uma expressão inata desse ou daquele gênero, mas é possível de ser aprendida por todos(as) que se disponham a aprendê-la.

Também se identificou na pesquisa que as crianças não rejeitavam o professor nos momentos de cuidados físicos, como por exemplo quando ele as auxiliava a lavar as mãos no banheiro da sala de referência. Além disso, em diversas ocasiões, notou-se que os meninos e as meninas correspondiam aos cuidados do professor para com eles(as), expressando igual afeto e atitudes de cuidado também para com ele, por meio de abraços, massagens e outras ações. Por todos esses aspectos, destaca-se que a ação pedagógica do professor colaborador desta pesquisa e a sua presença no contexto investigado desafiam e rompem as normas e estereótipos de gênero, construídos histórica e socialmente, concernentes a uma masculinidade incapaz de cuidar dos outros e, em especial, de crianças pequenas.

No âmbito deste eixo temático também se corrobora a perspectiva de Badinter (1985), já citada, sobre a maternagem, que envolve o ato de cuidar, não ser um fenômeno natural ou muito menos exclusivo das mulheres mães, podendo ser aprendida e realizada por todos os sujeitos independente do gênero que possuem, no exercício profissional na Educação Infantil. Nesse sentido, também as diversas formas de demonstração de afeto das crianças para com o

docente, observadas nesta pesquisa, evidenciam outras possibilidades de educar-cuidar, para além dos preconceitos e estereótipos de gênero.

Além das dimensões do brincar e educar-cuidar, observou-se, ainda, uma **terceira dimensão, que trata das transgressões e/ou reproduções de normas e estereótipos de gênero**, a partir da presença do professor e de suas relações com as crianças e demais adultos na instituição educacional investigada. Nesse sentido, ao se ressaltar a compreensão de criança, na qual este estudo se pauta, como sujeitos ativos, que percebem, significam e interpretam o que acontece a sua volta, reconhece-se que elas não são apenas afetadas pelas diversas simbologias de gênero, mas também as afetam, agindo em algumas ocasiões como reprodutoras, e em como “desviantes” do que está pré-definido, mediante os modos pelos quais se relacionam entre si, com os(as) adultos(as) e os artefatos culturais.

Por meio do brincar, especialmente, percebeu-se que as crianças se mobilizam nas relações com o professor de uma forma que transgredir os padrões tradicionais de gênero, por exemplo, quando o convidam para brincar de fazer comidinhas e para brincar de bonecas, brincadeiras culturalmente incentivadas para meninas. A presença do homem professor nas brincadeiras citadas amplia as possibilidades e modos de vivenciar situações lúdicas também para os meninos, que ao perceber o envolvimento do professor com as brincadeiras passaram a se interessar e brincar também.

Por outro lado, nesta dimensão também foram destacados dois aspectos que acabam por reproduzir traços da ideia de masculinidade hegemônica: a rápida reação de obediência das crianças aos comandos e solicitações do professor, e a reação oposta quando é a professora a orientá-las; e marcas androcêntricas nas relações entre o professor e as demais profissionais que atuam na instituição educativa investigada.

O modo como meninos, meninas, professor e demais profissionais da instituição educativa investigada se relacionam, conforme demonstrado nesta pesquisa, expressa a importância e urgência de romper com o paradigma cultural que continua a sustentar a antiga divisão sexual do trabalho na Educação Infantil. As crianças, em suas relações educativas cotidianas com o professor colaborador desta pesquisa, indicam que a presença de um docente do sexo masculino, mesmo ainda marcada por estranhamentos por parte dos adultos, enriquece o exercício da docência nas dimensões do brincar, educar e cuidar, e que o gênero não afeta a atuação docente necessária e propícia ao desenvolvimento infantil, mas sim a formação adequada e a disposição para vivenciar as atribuições docentes específicas da Educação Infantil.

Finalmente, respondem-se sinteticamente as questões que nortearam a investigação apresentada. Como se dão as relações entre meninas, meninos e um homem professor no cotidiano de uma turma da Pré-Escola em uma instituição educacional pública do município de Campina Grande, no estado da Paraíba, Brasil? Como as crianças se relacionam com o professor no contexto da brincadeira e nas ações que envolvem o educar-cuidar, considerando-se as relações de gênero? A presença do homem professor na Educação Infantil é marcada pelos estereótipos associados à masculinidade hegemônica ou não?

As relações estabelecidas entre meninos e meninas com o referido docente são caracterizadas por parcerias que envolvem acolhimento e afeto no contexto educativo, levando-se em conta as dimensões do brincar e do educar-cuidar, enquanto especificidades da docência na Educação Infantil. Considerando-se as relações de gênero, por um lado as relações indicam movimentos de rompimento com as normas de gênero pré-definidas, pelo fato de as crianças em nenhum momento demonstrarem o sentimento de rejeição para com o professor, mesmo ele sendo minoria no coletivo docente da instituição, formado em sua maioria por mulheres. Por outro lado, nas relações entre o professor e as demais profissionais da instituição investigada, percebeu-se alguns traços de reprodução de estereótipos de gênero no que se refere à ideia de masculinidade hegemônica, conforme já exposto.

Assim, confirma-se o **argumento central** apresentado na introdução da tese: as relações estabelecidas entre o professor colaborador desta pesquisa e as crianças, no cotidiano educativo, revelam que o gênero não é um fator limitante para a docência na Educação Infantil. Ao contrário, ele se configura como um marcador social e relacional que indica outras possibilidades necessárias para essa etapa educacional e para a sociedade em geral, a partir da valorização das diferenças.

A contribuição desta tese advém da centralidade das crianças no trabalho de investigação e da ausência de pesquisas sobre a temática dos homens docentes na Educação Infantil que considerem também as percepções dos meninos e meninas com os(as) quais esses sujeitos atuam profissionalmente, como professores, no âmbito das relações educativas estabelecidas diariamente. Assim, a aposta na produção de dados que envolvessem sobretudo os meninos e as meninas buscaram ampliar o ângulo de percepção do fenômeno investigado para que pudesse ser analisado por outros pontos de vista, e, assim, associar-se a pesquisas já existentes, colaborando com a ampliação do repertório de produções científicas sobre a temática em questão.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, v. 1, n.1, p. 39-52, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete (org.). *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: EDUFSCAR, 2015.
- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia de; FINCO, Daniela (org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2018. p. 17-36.
- 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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2022.
- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. *Educação e Gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.
- ABREU, Irene Silva de; GONÇALVES, Josiane Peres. Estado do conhecimento acerca da atuação de professores homens na educação infantil: análise de dissertações e teses entre os anos de 2000 e 2019. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 348–366, 2023.
- AGUIAR JUNIOR, JOSOE DURVAL. *Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- AGUILAR GAVIRA, Sonia; BARROSO OSUNA, Julio. La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, n. 47, p. 73-88, 2015.
- ALDERSON, Priscilla. As Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.
- ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. *The Ethics of Research with Children and Young People: a practical handbook*. London: SAGE Publications, 2011.
- ANDRARE, L. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; BARZOTTO, Carlos Eduardo. Transversalidade de gênero em políticas públicas: uma revisão de literatura. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, v. 16, n. 2, mai./ago. 2019.
- ANDRADE, Thiago Nicolau Ferreira de. *Homens pedagogos: uma análise do trabalho docente na educação infantil da Rede Municipal de Goiânia (2018-2022)*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ANGELO, Adilson de. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa, A; KRAMER, Sonia. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2013, p. 53-66

ANSELMO, Viviane Soares. *Corpos, gestos e movimentos: um estudo sobre a dimensão brincalhona das professoras da educação infantil*. 2013. Iniciação Científica; (Graduando em Pedagogia) – Faculdade de Educação FE-USP, São Paulo, 2013.

ANSELMO, Viviane Soares. *Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?* 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

AQUINO, Vanessa Gomes de. *Gênero na educação infantil: investigando a prática pedagógica de professores do Município de Vitória da Conquista – Bahia*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

ARENHART, Deise. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. *Revista Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, v. 2, p. 32-53, 2010.

ASSUNÇÃO, Viviane. *Nem toda receita é Mais Você: estudo etnográfico sobre consumo e recepção de programas televisivos de culinária em camadas médias e populares*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ASSUNÇÃO, Viviane Kraieski de. Comida de mãe: notas sobre alimentação, família e gênero notas sobre alimentação, família e gênero. *Caderno Espaço Feminino*, v. 19, n. 1, Jan./Jul. 2008.

BAHIA, Rodrigo Zola. *Sexismo às avessas? Professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte*. 2020. 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 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BALISCEI, João Paulo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Há um homem na Educação Infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. *Rev. Gênero*, Niterói, v. 21, n. 2, p. 296-320, 2021.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. *Cultures littéraires*, n. especial, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir para as pedagogias da educação infantil. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William A. Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.

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

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet Faperj, 2013.

BAUER, Thomas. Cultura da diversidade: uma orientação teórica para a prática cultural de cooperação social. *Rev. Galaxia*, São Paulo, n. 33, set.-dez., p. 5-19, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Caderno Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.

BELLO, Alexandre Toaldo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558-579, jul./dez., 2020.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. *A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BONIFACIO, Gabriel Hengstemberg. *A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRAILOVSKY, Daniel. “Los muy señoritos”. La profesión docente em la experiencia de los maestros jardineros. *Infancia latinoamericana*, n. 8, agosto, p. 9-28, 2013.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROERING, Adriana de Souza. A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 270-285, jan./abr. 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ*, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez., 1998.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18, n. 55 out./dez. 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2014.

BUSS-SIMÃO, MÁRCIA. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisas*, v. 43, n. 148, Abr. 2013.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel. *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

CAETANO, Márcio. *Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.

CALARESI, B. O. Crianças pequenininhas e as relações de gênero na educação infantil. *Série Iniciação Científica FEUSP*, v. 7, p. 3-31, 2011.

KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (org.). *Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 2019. 254 p. *Práxis Educativa*, v. 14, n. 3, p. 997–1003, 2019.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. *Relações de gênero no cotidiano escolar*. Campina Grande: EDUFCEG, 2009.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Homens na Educação Infantil: uma problematização sobre a condição docente. *Interacções*, v. 18, n. 61, 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Apresentação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-18.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CAMPOS, Maria M. Malta Campos. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo - 1985. In: ROSEMBERG, Fúlvia. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 11-19.

CAMPOS, Tulio; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Experiências de pesquisa de um corpo masculino adulto numa instituição de Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 656-683, jul./dez., 2020.

CANAVIEIRA, Fabiana O.; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: GEPEDISC. *Culturas Infantis: Infâncias e movimentos sociais*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 33-49.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARVALHO, Alexandre Fiordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

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. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

CARVALHO, Janaina Nogueira Maria Carvalho; ADEGAS, Fernanda Victória Cruz; SILVA, Camila Ferreira da; BROSTOLIN, Marta Regina. *A Sociologia da Infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância/s*. Campo Grande: Editora UFMS, 2022.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construções e desconstruções de gênero na instituição de educação infantil. In: ASSIS, Gláucia de Oliveira; MINELLA, Luzinete Simões; FUNCK, Susana Bornéo (org.). *Entrelugares e Mobilidades: desafios feministas*. Tubarão: Copiart, 2014. v. 3. p. 427-438.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*, v. 23, p. 119-136, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. *Revista de Educação Pública*, v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, Mai./Jun./Jul/Ago., 1999.

- CARVALHO, Marília Pinto de. *Professor, Professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil*. Porto Alegre: CirKula, 2022.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.
- CARVALHO, Tuany Cristina. *Discursos de professor/as da Educação Infantil a respeito das relações de gênero: um olhar para os “cantinhos” pedagógicos*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.
- CASTRO, Liana Garcia. Conhecer os espaços com as crianças: escuta como postura ética. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. *Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil*. Campinas: Papyrus, 2019, p. 125-146.
- CASTRO, Lucia Rabello de. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.
- CERISARA, A. B. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.
- CHRISTENSEN, Pia.; PROUT, Alan. Trabalhando com simetria ética na pesquisa social com crianças. *Childhood*, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.
- COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. Oxford: Martin Robertson, 1972.
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.
- CONNELL, R. W.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução e revisão técnica: Marília Moschkovich. São Paulo: Versos, 2015.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. *In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, William Arnold; EDER, Donna. Children’s peer cultures. *Annual Review of Sociology*, Bloomington, v. 16, n. 116, p. 197-220, 1990.

COSTA, Carlos Eduardo Coelho da. *Tem homem na escola! Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância*. 2007. Tese (Doutorado em Saúde da Mulher e da Criança) – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2007.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

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

CRESWELL, J. W. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Editora Penso: Porto Alegre, 2014.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Maria Amália de Almeida; VALLE, Ione Ribeiro. Posições e disposições da sociologia da infância. Retorno sobre o processo de socialização. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 38, e39768, 2022.

DANIC, Isabelle. La production des cultures enfantines. Ou la culture enfantine comme realite dynamique et plurielle. *Interacções*, Rennes, v. 2, n. 10, p. 6-13, 2008.

DELALANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. *Terrain: Revue d’Ethnologie de l’Europe: Enfant et Apprentissage*. Paris, v. 40, n. 40, p. 2-14, 2003.

DELGADO, Ana C. C. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. *In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (ed.)*.

*Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 181-210.

DELGADO, Ana C. C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DENZIN, Norman Kent. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; MARTINS, Ida Carneiro. O que dizem os estudos dos últimos dez anos sobre a atuação de professores homens na educação infantil. *Revista Cocar*. v. 20, n. 38, p. 1-24. 2024.

ECKSCHMIDT, Sandra. *Um caminho de observação fenomenológica: gestos e narrativas do brincar na educação infantil*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

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

FARIA, Ana Lúcia de; FINCO, Daniela (org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2018, p. 17-36.

FARIAS, Vagner Moraes. *A construção de identidades de professores homens na Educação Infantil a partir de narrativas de práticas pedagógicas*. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

FELIPE, Jane. *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 153-258.

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

FERREIRA, Eduardo Alberto. *A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

FERREIRA, José Luiz. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas

numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Murilo Rocha. *Vivências e experiências de professores homens na educação infantil: entre práticas e sentidos*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

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

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

FISHER, B.; TRONTO, J. Toward a feminist theory of caring. In: ABEL, E.; NELSON, M. *Circles or care, work and identity in women's lives*. New York: State University of New York Press, 1990, p. 36-54.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês *et al.* *Pedagogia do brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 13-44.

FRIEDMANN, Adriana. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Phillipe; CHARTIER, Roger. *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v. 3, p. 34-48.

GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 189-210.

GIBIM, Robson, LESSA, Patricia. Homens que cuidam: por uma política de igualdade de gênero no cuidado de crianças pequenas. In: *Simpósio Gênero e Políticas Públicas*, 2., 2011, Londrina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2011.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Ciência & Saúde Coletiva*, n. 10, v. 1, p. 47-57, 2005.

GOBBI, M. A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, A. L. G. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-55.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Zélia. *Desenho infantil*. Modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em Sociologia da Infância. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2009.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como uma Lógica de Investigação. *Educação em Revista*, v. 16, n. 30, p. 13-79, 2005.

GUERRA, Judite. *Dos "Segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUIZZO, Bianca Salazar. *"Aquele negrão me chamou de leitão!": representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HADDAD, Lenira.; MARQUES, Claudia Denise Sacur. A produção acadêmica brasileira sobre homens na educação infantil no período de 2019 a 2021. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 20, p. 29-52, 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

HOYUELOS, Alfredo. Cultura da infância e âmbitos da brincadeira. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. *Complexidade e relações na educação infantil*. São Paulo: Phorte, 2019, p. 149-174.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-403, ago. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABOIRE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (Org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009, p. 67-65.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, Eloisa Acires Candau; KRAMER, Sonia. (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papyrus, 2013, p. 385-396.

KRAMER, Sonia. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. *Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil*. Campinas: Papyrus, 2019. p. 235-254.

KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 72-74.

KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis, brincadeiras e aprendizagem escrita na pré-escola. *Revista Teias*, v. 22, n. 67, out./dez. 2021.

LEAL, Fernanda de Lourdes; LACERDA, Wanessa Maciel Ferreira; SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira. O lugar das crianças como copesquisadoras: reflexões e provocações. *Áltera*, v. 2, n. 13, p. 267-290, 2021.

LESSA, Juliana Schumacker. *Infância, educação e processos geracionais: um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LIEBEL, Manfred. Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Ultima décad.*, Santiago, v. 30, n. 58, p. 4-36, mayo 2022.

LIMA, Cíntia Lúdica de. *A bioexpressão e o educador: apontando caminhos para uma formação integral*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2012.

LIMA, Maria da Conceição Silva. *Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMA, Patrícia de Moraes; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diagrama: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014.

LOPES, Carlos Eduardo de Mello. *Desconstruindo a pedagogia da virilidade: conver(ções) de masculinidades de professores homens na educação infantil*. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. *A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?* 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOPES, Carlos Eduardo de Mello; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; OLIVEIRA, Suian Goecks. Desconstruindo a "Pedagogia da Virilidade": conversa sobre masculinidades de professores homens na educação infantil. *Psicol. Soc.* v. 36, 2024.

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

MACEDO, Nélia Maria Rezende; FLORES, Renata Lucia Baptista. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita com elas: caminhos e desafios. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro, NAU, 2012. p. 237-258.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. *Descobrir brincando*. Campinas; Autores Associados, 2010.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

MAROUN, Natalia. *Homens e masculinidades na perspectiva do cuidado: desafio da ótica de gênero na proteção social*. 2015. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MARTINO, Luis Mauro Sá. A área dos Estudos Culturais: consenso genealógico e indefinição epistemológica. *Comunicação & Sociedade*, Ano 33, n. 57, p. 79-101, jan./jun. 2012.

MARTTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEDRADO, B.; LYRA, J. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Revista Estudos Feministas*, n. 16, v. 3, p. 809-840, 2008.

MENDONÇA, Michelle Mariano. *Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

MENEZES, C. D. P. B. Professores homens na educação infantil: masculinidades, docência e desconstrução de lugares fixos. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 20, p. 74-90, 2022.

MIRANDA, Antonio Marcos de Sousa Barbosa. *Ser professor homem nas escolas municipais de educação infantil (EMEIS) de Belo Horizonte: desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 391-403.

MONTANDON, Cléopâtre. “As práticas educativas parentais e a experiência das crianças”. Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MONTEIRO, Marko. Corpo e masculinidade na revista VIP Exame. *Cadernos Pagu*, v. 16, p. 235-266, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. *Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MORUZZI, Andrea Braga. A Sociologia da Infância: esboço de um mapa. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 36, jan./jun. 2011.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, Elisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogos*. Campinas: Papyrus, 2011.

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

NUNES, Patrícia Gouvêa. *Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. *EaD em Foco*, v. 9, n. 1, p. 1-40, 2019.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

ORMEZZANO, Gracieli. *Educação estética, imaginário e arteterapia*. São Paulo: Wak, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educadores na roda da dança: formação-transformação*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educadores na roda da dança: formação - transformação*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PAULA, Adeilson de. *O docente na Educação Infantil: professor ou professora?* 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. *Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. *Bioexpressão: corpo, movimento e ludicidade*. Unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PEREIRA NETO, Francisco Edmar; LOPES, Jayane Mara Rosendo; NUNES, João Batista Carvalho; FERREIRA FILHO, Luciano Nery. A expansão da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, p. e263111, 2023.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Ed. Universidade do Minho, 1997.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Rev. Antropologia*, v. 50, n. 1, Jun., 2007.

PLAISANCE, Eric. Por uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

PRADO, Patrícia Dias. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, 2020.

Prado, Patricia Dias; ANSELMO, Viviane Soares; FERNANDES, Isabela Signorelli. Professores homens da Educação Infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 605-631, 2020.

PRANGE, Bruna; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. As Singularidades das Crianças Pequenas Expressas nas suas Brincadeiras. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 251-271, Jan./abr. 2012.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: \_\_\_\_\_. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990. p. 7-34.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002.

RABINOW, Paul. *Reflections on fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press, 1989.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. Quem tem medo do lobo mau?|: Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2020.

RAMOS, Wallace Kassio de Lima. *O professor homem na educação de crianças pequenas: o que falam os estagiários da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, maio/ago. 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, p. 21-33, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Rev. Bras. Educ.*, n. 16, p. 27-34, abr. 2001.

ROSA, Fabio José da Paz. *O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche - 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 90-103.

ROSEMBERG, F., SAPAROLLI, E. O homem como educador infantil. In: REUNIÃO DA ANPOCS, 20., 1996, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 1996.

SANTOS, Ana Celia de Sousa. *Representações Sociais de relações de gênero de professoras/es da Educação Infantil*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira. *Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A socialização e a educação infantil – um ensaio. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-18, p. e10621, jan./mar. 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. *Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, 2014.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SOUSA, Ricardo Gonçalves de. Homens na docência da educação infantil: da memória bibliográfica ao estado da arte. *Educação*, v. 46, n. 1, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da Infância no mundo: tendências e perspectivas. *Cadernos RCC*, v. 10. n. 2, maio 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-140.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCIOTTI, Fernanda Ferrari Ruis. *Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. *Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SÉRVIO, P.; MARTINS, R. Estudos culturais e labirintos epistemológicos: consequências para concepções de educação. *Artifícios: Revista do Difere*, v. 3, n. 5, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SEHN, Luize. *Do cuidar ao educar na educação infantil: efeitos sentidos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Adjefferson Vieira Alves da. *Nas margens, currículos com gêneros e sexualidades: uma leitura a partir dos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais de Campina Grande - PB*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2021.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. *A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Daniel Jose da. *Homens na Educação Infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

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

SILVA, Marciano Antônio da. *Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco*. 2020. 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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Regina Broco Lima da; LIMA, Norma Silvia Trindade de; FERNANDES, Renata Sieiro. A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 3, p. 1001-1019, set./dez., 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora”: a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 61-84.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. “Olha quem está falando agora!”: a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2022.

SIMÕES, Eleonora das Neves. *De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SIROTA, Régine. “Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 23, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, Carmen Lucia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Jose Erivan. *Professores negros na educação infantil: relação entre docência, raça e gênero*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - Universidade de Pernambuco, Recife, 2021.

SOUSA, Jose Edilmar de. *Por acaso existem homens professores de educação infantil? Dois estudos de caso em representações sociais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Eliana Batista. *Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Mara Isis de. *Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida Leal; LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva. Pedagogia da Infância e Educação Infantil: direitos, intencionalidades e fazeres. In: *SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFCG*, 13., 2023, Campina Grande. Campinas Grande, 2023. v. 1.

SOUSA, Victor Pereira de. Diálogos entre Educação e Ciências Sociais: desconstruindo o machismo e o androcentrismo na docência masculina. *Revista Discente Planície Científica*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, jul./dez., 2021.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Homens na educação infantil: gênero como marcador da condição docente. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 20, p. 123-138, 2022.

TEODORO, Luciano Goncalves. *O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

THOMASI, Katia Barroso; VENTURINI, Angela Maria. A feminização da Educação Infantil: uma questão de gênero. *Revista Científica Digital da FAETEC*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, v. 17, n. 18, 2001.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. H. Doing gender. *Gender and Society*, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a Emergência e a Expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul.-dez., 2011.

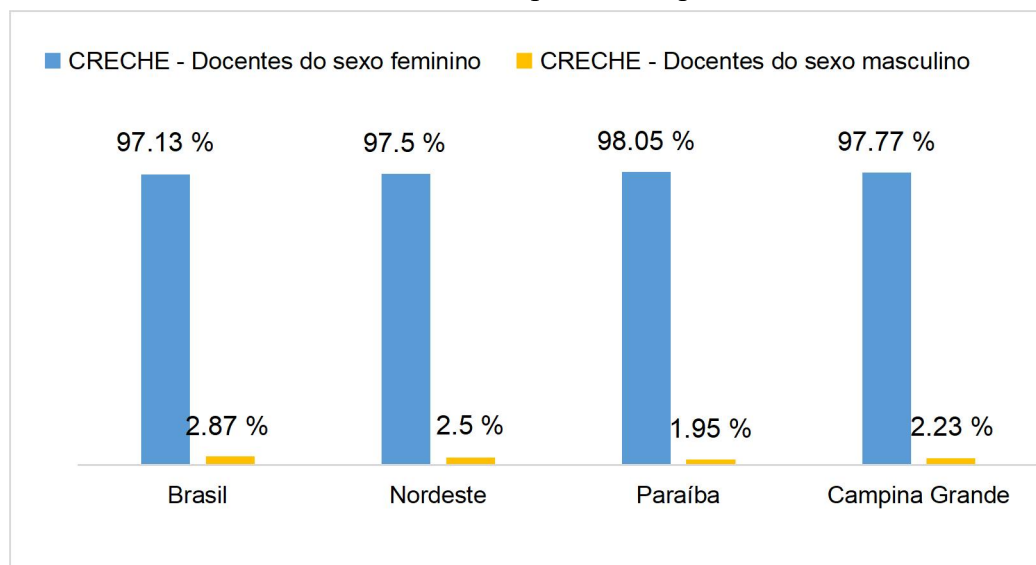
**APÊNDICE A – DADOS DO CENSO 2023 SOBRE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, NORDESTE, PARAÍBA E CAMPINA GRANDE**

Tabela 4 - Docentes da Educação Infantil por sexo, no Brasil, na Região Nordeste, no Estado da Paraíba e no município de Campina Grande-PB

<b>Território</b>	<b>Etapa da Educação Infantil</b>	<b>Docentes do sexo feminino</b>	<b>Docentes do sexo masculino</b>	<b>Total de docentes</b>
Brasil	Creche	365.040	10.792	375.832
	Pré-Escola	338.867	21.212	360.079
Nordeste	Creche	71.340	1.832	73.172
	Pré-Escola	91.588	3.658	95.246
Paraíba	Creche	4.977	99	5.076
	Pré-Escola	5.875	238	6.113
C. Grande	Creche	879	20	899
	Pré-Escola	503	30	533

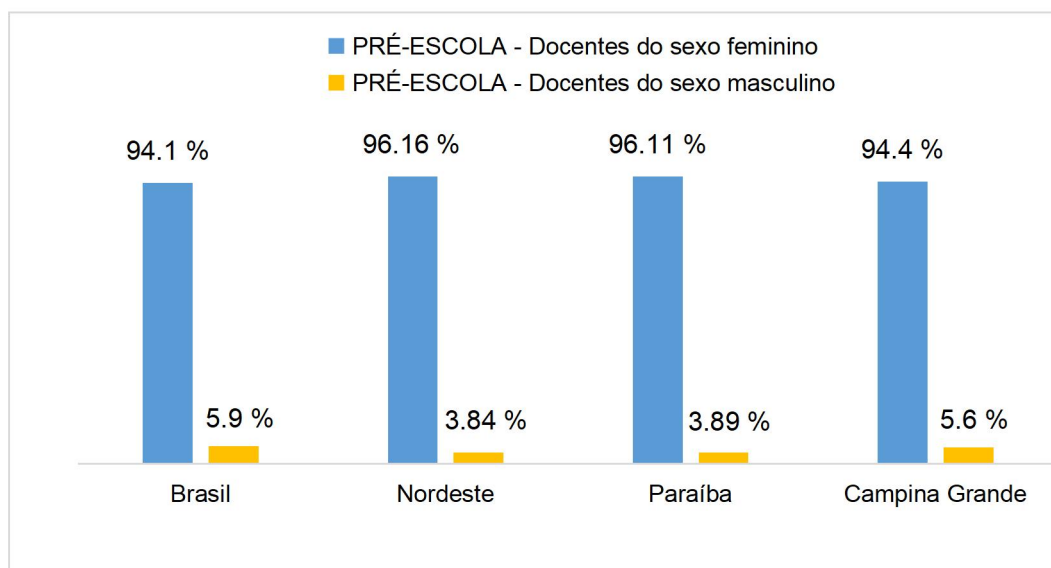
Fonte: elaborada pelo autor (2025), com base nos dados do Censo de 2023.

Gráfico 1 - Percentual de docentes da creche por sexo, no Brasil, na Região Nordeste, no Estado da Paraíba e no município de Campina Grande-PB



Fonte: elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do Censo de 2023.

Gráfico 2 - Percentual de docentes da pré-escola por sexo, no Brasil, na Região Nordeste, no



Estado da Paraíba e no município de Campina Grande-PB  
Fonte: elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do Censo de 2023.

**APÊNDICE B – LEVANTAMENTO SOBRE PROFESSORES HOMENS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL - 1989 A 2023**

<b>Nº</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Inst.</b>	<b>Área</b>	<b>Ano</b>
1.	M	Sonia Maria Guidi	Contribuição para o estudo do papel dos educadores pré-escolares na formação da identidade de gênero dos educandos	UFPR	Educação	1989
2.	M	Eliana Campos Leite Saporoli	Educador Infantil: uma ocupação do gênero feminino?	UFU	Psicologia	1997
3.	M	Jânio Jorge Vieira de Abreu	Educação e Gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)	UFPI	Educação	2003
4.	D	Deborah Tomé Sayão	Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche	UFSC	Educação	2005
5.	M	Janaina Rodrigues Araujo	Relações de Gênero na Educação Infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência	UFMG	Psicologia	2006
6.	D	Carlos Eduardo Coelho da Costa	Tem homem na escola! Um olhar sobre o corpo/ identidade masculino na educação/saúde da infância	Fiocruz	Saúde da Mulher e da Criança	2007
7.	D	Eronilda Maria Gois de Carvalho	Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: Um estudo de professoras e professores da pré-escola pública	UFBA	Educação	2007
8.	D	José Luiz Ferreira	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural	UFPB	Educação	2008
9.	D	Ida Carneiro Martins	As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola	Unimep	Educação	2009
10.	M	Mara Isis de Souza	Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais	USP	Psicologia	2010
11.	M	Nilsandra Martins de Castro	Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professores de Educação Infantil	Unicamp	Linguística Aplicada	2010

Nº	Nível	Autor(a)	Trabalho	Inst.	Área	Ano
12.	M	Joaquim Ramos	Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte	PUC-MG	Educação	2011
13.	M	José Edilmar de Sousa	Por acaso existem homens professores de educação infantil? Dois estudos de caso em representações sociais	UFC	Educação	2011
14.	M	Benedita Francisca Alves	A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?	Unifor	Psicologia	2012
15.	M	Maria Arlete Bastos Pereira	Professor-homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade	Unifesp	Educação e Saúde	2012
16.	M.	Fabio José da Paz Rosa	O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e educação infantil	UERJ	Educação, Cultura e Comunicação	2012
17.	M	Patrícia Gouvêa Nunes	Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)	PUC-GO	Ciências Humanas	2013
18.	M	Mariana Kubilius Monteiro	Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil	Unicamp	Educação Física	2014
19.	M	Wagner Luiz Tavares Gomides	Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil	UFV	Educação	2014
20.	M	Peterson Rigato da Silva	Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil	Unicamp	Educação	2014
21.	M	Fernanda Francielle de Castro	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério	UMESP	Educação	2014
22.	M	Bruno Leonardo Bezerra da Silva	A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados	UFRN	Educação	2015
23.	M	Luciano Goncalves Teodoro	O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista	Moura Lacerda	Educação	2015
24.	M	Ana Marcia de	Vozes masculinas no cotidiano	Unesp	Educação	2015

Nº	Nível	Autor(a)	Trabalho	Inst.	Área	Ano
		Oliveira Carvalho	escolar: desvelando relações de gênero na educação infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz		Sexual	
25.	M	Karine Jacques Hentges	Homens na educação infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?	UFPEl	Educação	2015
26.	D	Elsa Santana dos Santos Lopes	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	PUC-SP	Educação	2015
27.	M	Fernanda Ferrari Ruis	Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes	Unesp	Educação Sexual	2015
28.	M	Natalia Maroun	Homens e masculinidades na perspectiva do cuidado: desafio da ótica de gênero na proteção social	UFF	Política Social	2015
29.	M	Michelle Mariano Mendonca	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão	PUC-SP	Educação: História, Política, Sociedade	2016
30.	D	Sandro Vinicius Sales dos Santos	Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças	UFMG	Educação	2016
31.	M	Waldinei do Nascimento Ferreira	As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte	UFMG	Educação e Docência	2017
32.	M	Rodrigo Ruan Merat Moreno	Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias	PUC-RJ	Educação	2017
33.	M	José Durval Aguiar Junior	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil	PUC-SP	Educação: História, Política, Sociedade	2017
34.	D	Maria da Conceição Silva Lima	Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias	UFPB	Educação	2017
35.	M	Fernando Santos Sousa	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	UNB	Educação	2017

Nº	Nível	Autor(a)	Trabalho	Inst.	Área	Ano
36.	M	Robson Oliveira da Silva	Narrativas de professores e professoras da Educação Infantil da cidade de Bagé sobre gênero e docência	IFRS	Educação	2018
37.	M	Viviane Soares Anselmo	Educação Infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?	USP	Educação	2018
38.	M	Adriana Horta de Faria	Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)	UFGD	Educação	2018
39.	M	Eliana Batista Souza	Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas unidades municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte	UFMG	Educação	2018
40.	M	Rosilane Katia de Oliveira	Entre a casa e a escola: práticas educativas familiares de pais professores homens	UFOP	Educação	2018
41.	M	Amaury Lucatti Sousa	Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da educação infantil	UFU	Educação	2018
42.	M	Luan Angelino Ferreira	O gênero da Pedagogia e a atuação de professores homens na educação infantil da Microrregião de Andradina/SP	UEMS	Educação	2019
43.	M	Rivanildo Monteiro Coutinho	O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA	UFOPA	Educação	2019
44.	D	Ana Celia de Sousa Santos	Representações Sociais de relações de gênero de professoras/es da Educação Infantil	UFPB	Educação	2019
45.	M	Livia Machado Oliveira	Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil	UFRRJ	Educação	2019
46.	M	Gabriel Hengstemberg Bonifácio	A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil	UFSCar	Educação	2019
47.	M	Vanessa Gomes de Aquino	Gênero na educação infantil: investigando a prática pedagógica de professores do município de Vitória da Conquista - Bahia	UESB	Educação	2019

Nº	Nível	Autor(a)	Trabalho	Inst.	Área	Ano
48.	M	Adriana Cristina de Oliveira	Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano	UFLA	Educação	2019
49.	M	Thiago Terres	Desafios de ser gestor homem nos centros de educação infantil do município de São Paulo	PUC-SP	Educação	2019
50.	M	Denis Cardoso Maciel	Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto-SP	Unesp	Ensino e Processos Formativos	2020
51.	M	Jessica Daniele Favaro	Professores homens: suas trajetórias na educação infantil	Unesp	Educação	2020
52.	M	Marciano Antônio da Silva	Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região agreste de Pernambuco	UFPB	Educação	2020
53.	M	Iristeu Gomes Barboza	Docência masculina na educação infantil: concepções de gestores e de gestoras escolares	USCS	Docência e Gestão Educacional	2020
54.	M	Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil	Unicamp	Educação	2020
55.	M	Rodrigo Zola Bahia	Sexismo às avessas? Professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte	Cefet-MG	Educação e Tecnologia	2020
56.	M	Clemerson Elder Trindade Ramos	Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil	PUC-GO	Educação	2020
57.	M	Eduardo Alberto Ferreira	A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas	Unoeste	Educação	2020
58.	D	João Raimundo dos Santos Junior	A docência masculina na educação infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores	PUC São Paulo	Educação	2021
59.	M	Diego Paiva Bahls	Gênero e docência na educação infantil: a produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos	UFPR	Educação	2021

Nº	Nível	Autor(a)	Trabalho	Inst.	Área	Ano
			em tempos ultraconservadores			
60.	M	José Erivan Soares	Professores negros na educação infantil: relação entre docência, raça e gênero	UPE	Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas	2021
61.	M	Tuany Cristina Carvalho	Discursos de professor/as da Educação Infantil a respeito das relações de gênero: um olhar para os “cantinhos” pedagógicos	UEPG	Educação	2021
62.	M	Adeilson de Paula	O docente na Educação Infantil: professor ou professora?	UERJ	Educação, Cultura e Comunicação	2021
63.	M	Antônio Marcos de Sousa Barbosa Miranda	Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte: desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores	UFMG	Educação	2022
64.	M	Vagner Moraes Farias	A construção de identidades de professores homens na Educação Infantil a partir de narrativas de práticas pedagógicas	Unisinos	Linguística Aplicada	2022
65.	M	Carlos Eduardo de Mello Lopes	Desconstruindo a pedagogia da virilidade: conver(ações) de masculinidades de professores homens na educação infantil	UFRGS	Psicologia	2022
66.	M	Thiago Nicolau Ferreira de Andrade	Homens pedagogos: uma análise do trabalho docente na educação infantil da rede municipal de Goiânia (2018-2022)	UFG	Educação	2022
67.	M	Marcia de Oliveira Romão	Masculinidades em salas de aula da Educação Infantil da rede municipal de educação de Niterói	UERJ	Educação	2022
68.	M	Junior Neto Santana	A escassez da docência masculina na educação infantil: um olhar sobre a realidade da rede municipal de educação de Paranaíba-PR	Unespar	Formação Docente Interdisciplinar	2022
69.	D	Irene Silva de Abreu	Educação e divisão sexual do trabalho: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos centros de educação infantil de Goiânia	UFMS	Educação	2022
70.	M	Murilo Rocha Ferreira	Vivências e experiências de professores homens na educação	UEG	Educação, Linguagem e	2023

<b>Nº</b>	<b>Nível</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Inst.</b>	<b>Área</b>	<b>Ano</b>
			infantil: entre práticas e sentidos		Tecnologias	
71.	M	Daniel Jose da Silva	Homens na Educação Infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro	UFU	Educação	2023

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
– VERSÃO PARA PROFESSORES(AS) E GESTOR(A)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
VERSÃO PARA PROFESSORES/AS E GESTOR/A**

Prezado/a **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

O pesquisador **RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA**, aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. **MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO**, convida você a participar da pesquisa intitulada “**PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar como crianças matriculadas na pré-escola percebem a presença do professor homem nesse contexto, em uma instituição educacional pública do município de Campina Grande, na Paraíba. Os objetivos específicos são: a) Conhecer o cotidiano educativo no qual se dão as interações entre crianças e destas com um professor homem em um grupo de crianças da Pré-Escola em uma instituição educacional pública de Campina Grande, Paraíba; b) Verificar como crianças percebem a presença dos

professores a partir das relações de gênero estabelecidas entre elas e com eles; c) Identificar as percepções que o/a gestor/a, demais professoras, cuidador/as, demais profissionais que atuam na instituição e as famílias das crianças percebem a relação entre as crianças e o professor homem; d) Analisar, em que medida, as percepções das crianças, sobre a presença dos professores (des)constróem ou (re)produzem estereótipos de gênero.

O desenvolvimento da pesquisa ocorrerá a partir das seguintes etapas: 1) Inserção no campo de pesquisas (escolas); 2) Observação do cotidiano educativo da Pré-escola, focando as interações entre as crianças e destas com os professores e as professoras; 3) Anotações das observações em diários de campo; 4) Registros fotográficos das interações, sempre preservando as identidades das crianças e adultos; 5) Entrevistas com professores e professoras; 6) Rodas de conversas com as crianças; 6) Despedida da Instituição; 7) Análise e produção dos dados produzidos na finalização da escrita da tese de doutorado; 8) Defesa da tese de doutorado; 9) Retorno à escola para devolutiva dos resultados obtidos por meio da pesquisa.

Comunicamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Todavia, poderá ocorrer no momento de respondê-lo, algum desconforto psicológico (constrangimento). Para evitar essa situação indicamos que escolha um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Os benefícios destacam-se pela contribuição com o desenvolvimento científico do campo da Pedagogia na articulação com os estudos de gênero. Além de reconhecer e contribuir com a visibilidade as crianças, professores e a etapa da Educação Infantil nos contextos acadêmicos e sociais.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou contribuir com as atividades solicitadas pelo doutorando. O pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Solicitamos a sua colaboração para utilização dos instrumentos de produção de dados (observação, entrevistas, fotografias e videograções), como também sua anuência para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, suas informações pessoais serão mantidas em sigilo.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza (Responsável Principal pela Pesquisa)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFPB)

E-mail: [rayffi.ufcg@gmail.com](mailto:rayffi.ufcg@gmail.com) / Telefone: 83988337645

Endereço e Informações de Contato do Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPGE/CE/UFPB)

Cidade Universitária Campus I, Setor Humanístico Bloco III, João Pessoa-PB,  
CEP:58059-900

E- mail: [ppge.sec@gmail.com](mailto:ppge.sec@gmail.com) / Telefone: 833216-7702

Horário de Funcionamento: de 7h às 12h e das 13h às 17h.

Homepage: <http://www.ce.ufpb.br/ppge>

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I –  
Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

Horário de Funcionamento: de 7h às 12h e das 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aceite equivale a sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia online deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo/a Pesquisador/a Responsável.

João Pessoa/PB, 04 de agosto de 2022

---

Assinatura do/a Participante

---

Assinatura do Pesquisador

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
– VERSÃO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
VERSÃO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS**

Prezado/a **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

O pesquisador **RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA**, aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. **MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO**, convida você a participar da pesquisa intitulada “**PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar como crianças de cinco da pré-escola percebem a presença do professor homem nesse contexto, em uma instituição educacional públicas do município de Campina Grande, Paraíba. Os objetivos específicos são: a) Conhecer o cotidiano educativo no qual se dão as interações entre crianças e destas com um professor homem em um grupo de crianças da Pré-Escola em uma instituição educacional pública de Campina Grande, Paraíba; b) Verificar como crianças percebem a presença dos

professores a partir das relações de gênero estabelecidas entre elas e com eles; c) Identificar as percepções que o/a gestor/a, demais professoras, cuidador/as, demais profissionais que atuam na instituição e as famílias das crianças percebem a relação entre as crianças e o professor homem; d) Analisar, em que medida, as percepções das crianças, sobre a presença dos professores (des)constróem ou (re)produzem estereótipos de gênero.

O desenvolvimento da pesquisa ocorrerá a partir das seguintes etapas: 1) Inserção no campo de pesquisas (escolas); 2) Observação do cotidiano educativo da Pré-escola, focando as interações entre as crianças e destas com os professores e professoras; 3) Anotações das observações em diários de campo; 4) Registros fotográficos e videograções das interações, sempre preservando as identidades das crianças e adultos; 5) Entrevistas com professores e professoras; 6) Rodas de conversas com as crianças; 6) Despedida da Instituição; 7) Análise e produção dos dados produzidos na finalização da escrita da tese de doutorado; 8) Defesa da tese de doutorado; 9) Retorno à escola para devolutiva dos resultados obtidos por meio da pesquisa.

Comunicamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Todavia, poderá ocorrer no momento de respondê-lo, algum desconforto psicológico (constrangimento). Para evitar essa situação indicamos que escolha um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo. Os benefícios destacam-se pela contribuição com o desenvolvimento científico do campo da Pedagogia na articulação com os estudos de gênero. Além de reconhecer e contribuir com a visibilidade as crianças, professores e a etapa da Educação Infantil nos contextos acadêmicos e sociais.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou contribuir com as atividades solicitadas pelo doutorando. O pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Solicitamos a sua colaboração para utilização dos instrumentos de produção de dados (observação, entrevistas, fotografias e videograções), como também sua anuência para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, suas informações pessoais serão mantidas em sigilo.

Ao tempo que solicitamos sua participação, também pedimos que autorize a participação de seu/sua filho/filha na referida pesquisa. A participação dele/a se dará por meio da observação de suas ações no cotidiano escolar, de rodas de conversas realizadas na escola e por meio de registros fotográficos e videograções realizadas no espaço escolar. As imagens serão utilizadas exclusivamente para finalidades acadêmicas.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza (Responsável Principal pela Pesquisa)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFPB)

E-mail: [rayffi.ufcg@gmail.com](mailto:rayffi.ufcg@gmail.com) / Telefone: 83988337645

Endereço e Informações de Contato do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFPB)

Cidade Universitária Campus I, Setor Humanístico Bloco III, João Pessoa-PB,  
CEP:58059-900

E- mail: [ppge.sec@gmail.com](mailto:ppge.sec@gmail.com) / Telefone: 83 3216-7702

Horário de Funcionamento: de 7h às 12h e das 13h às 17h.

Homepage: <http://www.ce.ufpb.br/ppge>

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) - Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aceite equivale a sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa e como **RESPONSÁVEL DE UMA DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES**, expressando o seu **consentimento livre e esclarecido** para você e sua criança participarem deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia online deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo/a Pesquisador/a Responsável.

João Pessoa/PB, 04 de agosto de 2022

---

Assinatura do/a Participante

---

Assinatura do Pesquisador



**APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO PARA  
GESTOR(A), PSICÓLOGA(O) E APOIO PEDAGÓGICO**

<b>Questões da entrevista semiestruturada para GESTOR(A)/PSICÓLOGA(O)/APOIO PEDAGÓGICO</b>
1. Qual a sua idade?
2. Qual sua função profissional na instituição de Educação Infantil em que atua? Há quanto tempo trabalha aqui e na Educação Infantil?
3. Qual o seu sexo e gênero?
4. Qual a sua formação acadêmica/profissional, caso possua?
5. Na sua formação acadêmica e na carreira profissional você enfrentou algum preconceito? Qual(is)? Você enfrentou alguma dificuldade pelo fato de ser homem/mulher?
6. Como se deu o seu processo de inserção profissional na Educação Infantil?
7. Com relação aos colegas de trabalho que são professores/as na Educação Infantil, a maioria é homem ou mulher? Como você vê essa disparidade?
8. Como você compreende a etapa da Educação Infantil?
9. Para você o exercício docente na Educação Infantil deve se restringir apenas às mulheres?
10. Qual a sua opinião sobre a presença de homens professores na Educação Infantil?
11. Com relação a esse professor homem que você conhece aqui, como você percebe a relação dele com as crianças e das crianças com ele?
12. Você acha que para as crianças faz diferença o professor ser homem ou mulher?

Fonte: arquivo da pesquisa (2021)

**APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO PARA  
PROFESSORES(AS)**

<b>Questões da entrevista semiestruturada para PROFESSOR/A</b>
13. Qual a sua idade?
14. Você atua como professor/a na Educação Infantil há quanto tempo?
15. Qual o seu sexo e gênero?
16. Qual a sua formação acadêmica/profissional?
17. Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou ao longo da formação acadêmica?
18. E na carreira profissional, enfrentou alguma dificuldade?
19. Você enfrentou algum preconceito? Qual(is)? Você percebe algum preconceito relacionado ao fato de ser homem/mulher?
20. Durante a formação acadêmica seus colegas estudantes e professores eram maioria de homens ou mulheres? Como você enxerga essa disparidade no interesse pelo curso de Pedagogia?
21. Seus colegas de trabalho, que são professores/as na Educação Infantil, a maioria é homem ou mulher? Como você vê essa disparidade na docência da educação infantil?
22. Como se deu o seu processo de inserção profissional como professor/a na Educação Infantil?
23. Como tem sido a sua experiência profissional de permanência como professor/a na Educação Infantil?
24. Como você se sente como professor/a na Educação Infantil? Você se sente confortável na sua atuação e identidade?
25. O que você pensa sobre a atuação profissional de homens como professores na Educação Infantil?
26. Qual a sua concepção de infância e Educação Infantil?
27. Sobre a raridade de homens na Educação Infantil, qual a sua concepção de gênero? Você cursou alguma disciplina ou fez alguma formação que tratasse sobre relações de gênero?
28. Você acredita que na Educação Infantil as crianças têm noção de gênero? Exemplifique.
29. Você acredita que na Pré-Escola as crianças percebem e significam as relações de gênero? Se sim, como você explica isso?
30. Você percebe atitudes generificadas por parte das crianças na Pré-Escola? Se sim, em quais situações? Nas brincadeiras e uso de brinquedos? Durante certas atividades? Nas refeições? Nos momentos de rodas de conversa? Na contação de história? Nos desenhos e pinturas? Nas festas?
31. Na sua escola e no seu planejamento pedagógico existe foco/preocupação com as diferenças e desigualdades de gênero? No sentido de não construir desigualdades entre meninos e meninas?
32. Você considera importante a presença de homens professores e mulheres professoras na Educação Infantil ou não? Por que?

Fonte: arquivo da pesquisa (2022).

**APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO PARA PAIS,  
MÃES E RESPONSÁVEIS**

<b>Questões da entrevista semiestruturada para PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS</b>
33. Qual a sua idade?
34. Qual a idade do/a eu/sua filho/a? Quantos outros filhos/as você tem e quais as suas idades?
35. Qual o seu sexo e gênero?
36. Qual a sua formação escolar/profissional?
37. Você já tinha conhecido outros professores homens trabalhando na Educação Infantil? Se sim, pode falar sobre ele/s?
38. O que pensou/sentiu quando soube que seu/sua filho/a teria um professor homem na Educação Infantil?
39. Como é a relação do/a seu/sua filho/a com o professor? E o que você acha do trabalho dele?
40. O que você achava sobre homens professores na Educação Infantil antes e o que acha agora?
41. Você acha que a Educação Infantil é um espaço profissional somente para mulheres?
42. Você acha que seu/sua filho/a tem o direito de ter referências masculinas e femininas na convivência social desde a Educação Infantil?

Fonte: arquivo da pesquisa (2021).

**APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO MODERADO DE IMAGEM****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO MODERADO DE IMAGEM**

Por meio deste, autorizo que sejam realizadas fotografias e imagens do/a meu/minha filho/a durante a pesquisa “**PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS**”, realizada pelos pesquisadores **RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA E MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO**, desde que no ato da escrita do trabalho acadêmico e publicação do mesmo, as identidades do/a meu/minha filho/a sejam apresentados em contextos acadêmico, formato científico ou em outros meios que façam referência a estes preservando as informações publicadas na tese.

04 de agosto de 2022, João Pessoa, PB.

---

Assinatura do pai/mãe/responsável da criança

---

Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE I – CARTA DE ORIENTAÇÃO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### CARTA DE ORIENTAÇÃO

Declaro, para os devidos fins que, o projeto de pesquisa “**PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS**”, elaborado pelo doutorando **RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA**, está sob minha coordenação/orientação no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a equipe de pesquisa a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa **exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das instituições, pessoas e/ou das comunidades.**

João Pessoa/PB, em 03 de agosto 2022

---

Maria Eulina Pessoa de Carvalho  
Professora/Orientadora PPGE-UFPB

## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DA PARAÍBA  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE – SEDUC  
 GERÊNCIA DE PROJETOS

### TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande - Paraíba está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado “**Homens na Educação Infantil: Percepções de Crianças da Pré-Escola**”, a ser desenvolvido por Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, estudante efetivamente matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande autoriza a coleta de dados, desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com a requerente.

Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, respeitando todas as Leis, especialmente as de proteção e tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como das informações e dados a elas inerentes.

Findo o prazo da pesquisa, deverá o requerente protocolar cópia do projeto e dos dados coletados nesta Secretaria, bem como se responsabilizar pela contrapartida acordada conforme o parecer emitido e assinado por ambas as partes envolvidas – SEDUC/UFPB/DOUTORANDO.

Campina Grande, 08 de agosto de 2022.

*Fabiola Alessandra Gaudêncio*

Fabiola Alessandra Gaudêncio  
 Gerente de Projetos - Seduc/CG  
 Matrícula 6307

Fabiola Alessandra Gaudêncio  
 Gerente de Projetos - SEDUC/CG  
 Matrícula: 6307

## ANEXO B – CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS/UFPB aprovou em *AD REFERENDUM*, face à exiguidade de tempo, o Projeto de Pesquisa intitulado: “**HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA**”, do pesquisador Rayffi Gumerindo Pereira de Souza. **CAAE: 61567622.9.0000.5188.**

João Pessoa, 08 de setembro de 2022

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Eliane Marques Duarte de Sousa'.

Eliane Marques Duarte de Sousa  
Coordenadora do CEP/CCS

**ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E REPRODUÇÃO  
DE OBRA ARTÍSTICA**

Pelo presente instrumento, eu, **Tássia Regina de Azevedo e França**, determinada como cedente, portadora do RG/ nº **002.628.xxx SSP/ RN** e do CPF nº **088.190.xxx-xx**, domiciliada na cidade de **Campina Grande-PB**, autorizo a reprodução de minha(s) obra(s) artística(s) para ser(em) utilizada(s) na tese de doutorado em Educação elaborada, pelo pesquisador Rayffi Gumercindo Pereira de Souza (doravante denominado cessionário), a ser publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Enquanto cedente, também autorizo a alteração da obra artística produzida por mim, se necessário; a inclusão em produção audiovisual; sua distribuição; armazenamento em banco de dados; veiculação eletrônica ou em qualquer outra forma direta ou indireta, neste ou em qualquer outro país, sem ônus para o cessionário.

Declaro ser a autora e titular dos direitos autorais do objeto desta cessão e que não há quaisquer ônus ou comprometimento com terceiros sobre os direitos autorais dos objetos aqui cedidos.

Declaro, neste ato, que a presente transmissão dos direitos é gratuita, nada tendo a reclamar a qualquer título.

Campina Grande, 07 de Junho de 2025

  
\_\_\_\_\_  
CEDENTE

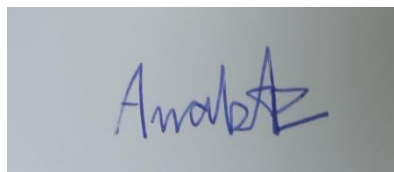
**ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO E REPRODUÇÃO  
DE OBRA ARTÍSTICA**

Pelo presente instrumento, eu, **Ana Beatriz Alves de Lima**, determinada como cedente, portadora do RG/ nº **4.179.xxx** e do CPF nº **122.357.xxx-xx**, domiciliada na cidade/estado **Campina Grande, PB**, autorizo a reprodução de minha(s) obra(s) artística(s) para ser(em) utilizada(s) na tese de doutorado em Educação elaborada, pelo pesquisador Rayffi Gumercindo Pereira de Souza (doravante denominado cessionário), a ser publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Enquanto cedente, também autorizo a alteração da obra artística produzida por mim, se necessário; a inclusão em produção audiovisual; sua distribuição; armazenamento em banco de dados; veiculação eletrônica ou em qualquer outra forma direta ou indireta, neste ou em qualquer outro país, sem ônus para a cessionária.

Declaro ser a autora e titular dos direitos autorais do objeto desta cessão e que não há quaisquer ônus ou comprometimento com terceiros sobre os direitos autorais dos objetos aqui cedidos.

Declaro, neste ato, que a presente transmissão dos direitos é gratuita, nada tendo a reclamar a qualquer título.

Campina Grande, Paraíba, 09 de Junho de 2025



---

CEDENTE

