



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MANASSÉIS SILVÉRIO DA SILVA OLIVEIRA

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA COM DOCENTES DO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ, AL**

**MACEIÓ-AL
2024**

MANASSÉIS SILVÉRIO DA SILVA OLIVEIRA

**GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA COM DOCENTES DO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ, AL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos.

MACEIÓ-AL
2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade – CRB-1251

O48g Oliveira, Manasséis Silvério da Silva.
Gênero na educação infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL / Manasséis Silvério da Silva Oliveira, Maceió – 2024.
170 f. : il.

Orientador: Cleriston Izidro dos Anjos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Bibliografia: f. 153-159.
Apêndices: f. 160-170.

1. Educação infantil – Maceió (AL). 2. Gênero. 3. Gênero e educação.
4. Professores - Formação. 5. Professores – Percepção. I. Título.

CDU: 372(813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA COM DOCENTES DO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ, AL

MANASSÉIS SILVÉRIO DA SILVA OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS**
Data: 22/11/2024 17:10:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cleriston Izidro os Anjos (UFAL)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **VALERIA CAMPOS CAVALCANTE**
Data: 13/02/2025 16:54:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valeria Campos Cavalcante (UFAL)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA FINCO**
Data: 21/11/2024 20:25:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Finco (UNIFESP)
Examinadora Externa

Que os nossos olhos alcancem, por meio das imagens, as memórias de nossas infâncias, as nossas brincadeiras, as relações que construímos com nossos amigos, profissionais da educação e nossas experiências afetivas e marcantes.

Que as nossas mentes se regozijem no devaneio pelo passado, presente e futuro e que possamos trilhar novos caminhos e perspectivas na construção de uma educação em todas as suas etapas, com equidade e respeito a todos e todas desde bebês.

Que, por meio das imagens, vocês também possam dialogar com a construção deste trabalho e para despertar o sentimento de pertencimento, pois se buscou dialogar sobre um dos vieses dos processos históricos para o qual a educação nos direciona, nos forma e nos transforma, principalmente na Educação Infantil.

As imagens a seguir se trata de um convite, a você que está realizando a leitura desta dissertação, para uma reflexão junto comigo, o autor, sobre o tema desta investigação por meio das fotografias. No entanto, ressalto que não é meu objetivo realizar análises escritas sobre elas, mas de juntos debruçarmos o olhar e a reflexão sobre gênero na Educação Infantil na perspectiva de docentes de instituições públicas de Maceió-AL.

Boa leitura...

Imagem 1 - Brinquedos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

Imagem 2 - Organizador



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

Imagem 3 - Jogos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

"Aqui, brincamos de tudo." (P13)

Imagem 4 - Brincadeira



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

AGRADECIMENTOS

Impossível iniciar esta página sem ser grato à minha Fé, que me liga ao que eu acredito e direciono os meus pensamentos e toda a minha história de luta, tristeza, alegrias e vitórias; sendo assim, agradeço a Deus por ter conduzido os meus pensamentos, os meus passos e os meus caminhos em mais uma etapa e mais uma conquista em minha vida.

Agradeço à minha avó materna, Gedalva Silvério (*in memoriam*), que me ensinou o caminho das letras e me conduziu à busca dos conhecimentos para que eu pudesse ser uma pessoa melhor. Ensinou-me também a amar incondicionalmente, pois de nada me adiantaria ter o conhecimento e não ter o amor ao próximo para saber respeitar o mundo em sua pluralidade e em suas especificidades, uma vez que somos seres diferentes, mas merecemos o direito à vida, o respeito e a liberdade de amar quem quisermos.

Agradeço à minha família, que me serviu de base para me mostrar quem eu realmente sou e quem eu sempre devo ser diante do caminho que quero seguir. Em meio a todas as dificuldades, recebi conselhos como: “A vida é dura pra quem é mole”, que me fez levantar a cabeça e seguir adiante, prometendo a mim mesmo que, em meio à necessidade em que me encontrava, à fome pela qual passara, ao frio e ao relento nas noites dormidas nas calçadas, sob os pés de árvores ou em casas de pessoas conhecidas, que ninguém jamais pisaria em mim e nem iria me humilhar mais, pois eu não aceitaria mais desafeto por parte de quem nunca entenderá o que de fato é amor. Obrigado a todos vocês, porque eu sou o primeiro a ser graduado na família, o segundo a ser servidor público, seguido da minha avó materna, e o primeiro a conquistar o título de Mestre, construindo a minha formação em uma instituição pública.

Sou grato aos amigos e às amigas mais próximos da minha graduação em Pedagogia, pessoas as quais eu levo para minha vida e que acreditaram em mim e na minha capacidade quando eu não enxergava o potencial científico sobre o meu percurso.

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas de vida pessoal que Deus colocou em minha trajetória, se tornando a minha família quando a minha família se tornou apenas parentes, pois eles realmente choraram comigo e também sorriram comigo ao longo desses anos.

O meu muito obrigado à banca examinadora, professora Doutora Valéria Campos Cavalcante, que tive a honra de conhecer pessoalmente e dialogar sobre Decolonialidade e Currículo, a qual trouxe grandes contribuições para este trabalho, junto com a professora Doutora Daniela Finco, que eu tive a imensa satisfação de ter suas contribuições e reflexões nesta escrita por meio dos diálogos sobre gênero. Meu muito obrigado a vocês duas.

Ahhh, o que falar agora sobre ele, ou sobre nós...

Ter você em minha vida particular é um imenso presente de Deus, e eu não paro de ser grato a Ele por nossos caminhos terem se cruzado e juntos partilharmos diversos momentos, tendo muitas histórias juntos para lembrar e celebrar o dom da vida, você que sempre me incentivou nesse caminhar e sempre me trouxe para a realidade quando eu me perdia. A você, meu amigo, meu orientador, professor Doutor Cleriston Izidro dos Anjos, muito obrigado por não largar a minha mão e ter vindo comigo nesse caminhar até o último segundo das reflexões que trazemos para a sociedade acadêmica.

Sou grato aos participantes desta pesquisa que se colocaram à disposição para responder ao questionário e participar das entrevistas, dando vida a esta investigação, trazendo reflexões sobre gênero dentro da Educação Infantil e buscando construir uma sociedade com equidade e respeito às pluralidades.

Obrigado aos meus companheiros de diálogos e construções científicas que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI), em especial o professor Doutor Fábio Hoffmann Pereira, que trouxe sua contribuição para a construção desta dissertação.

Por fim, obrigado a todas as pessoas que estavam na torcida e que sempre estão na torcida das minhas conquistas.

Gratidão à vida!

A Gedalva Silvério (*in memoriam*) por todo
o seu amor eternamente.

RESUMO

A presente investigação, intitulada *Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL*, tem como objetivo geral investigar os sentidos atribuídos às temáticas de gênero por docentes da Educação Infantil que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede pública de Maceió, AL. Parte-se do pressuposto de que essas concepções orientam as práticas educativas, impactando diretamente o cotidiano de meninos e meninas desde os primeiros anos de vida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com foco em estudo de caso, cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas e análise dos projetos pedagógicos e dos planejamentos de docentes de dois Centros Municipais de Educação Infantil vinculados a uma região administrativa da cidade de Maceió. A questão central que orienta este estudo é: quais os sentidos atribuídos pelos professores e professoras ao trabalho com gênero na Educação Infantil? Nesse contexto, dialoga-se com a literatura pertinente, incluindo documentos oficiais e produções acadêmicas que tratam de gênero, Educação Infantil e docência. Foram analisados artigos, teses e dissertações publicados entre 2019 e 2023, todos relacionados às concepções de gênero no contexto da Educação Infantil. O referencial teórico abrange estudos de autores como Corsaro (2009), Nascimento (2011), Buss-Simão (2012), Coll Delgado (2013), Pereira (2013), Finco, Gobbi e Faria (2015), Silva e Finco (2020), Prado e Anselmo (2019), Alvarenga e Vianna (2021), entre outros. A análise dos dados seguiu as abordagens metodológicas de Bardin (2011) e Gil (2010) por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa revelaram uma fragilidade na construção conceitual dos/as docentes sobre o tema gênero, além de evidenciarem a necessidade de inserção de conteúdos formativos sobre gênero na Educação Infantil, tanto nos cursos de graduação quanto nas formações continuadas. Os/As docentes também destacaram a importância de formações que os auxiliem no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para as questões de gênero, preparando-os para dialogar com as crianças, outros/as profissionais da educação e as famílias, fortalecendo e ampliando o debate sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Docência.

ABSTRACT

The present research, entitled *Gender in Early Childhood Education: a survey with teachers from the city of Maceió, AL*, has the general objective of investigating the meanings attributed to gender themes by Early Childhood Education teachers who work in the Municipal Early Childhood Education Centers of the public network of Maceió, AL. It is assumed that these conceptions guide educational practices, directly impacting the daily lives of boys and girls from the first years of life. This is a qualitative research, focused on a case study, whose data collection was carried out through questionnaires, interviews and analysis of pedagogical projects and plans of teachers from two Municipal Early Childhood Education Centers, linked to an administrative region of the city of Maceió. The central question that guides this study is: What are the meanings attributed by teachers to the work with gender in Early Childhood Education? In this context, we dialogue with the pertinent literature, including official documents and academic productions that deal with gender, early childhood education and teaching. Articles, theses, and dissertations published between 2019 and 2023 were analyzed, all related to gender concepts in the context of Early Childhood Education. The theoretical framework includes studies by authors such as Corsaro (2009), Nascimento (2011), Buss-Simão (2012), Coll Delgado (2013), Pereira (2013), Finco, Gobbi, and Faria (2015), Silva and Finco (2020), Prado and Anselmo (2019), Alvarenga and Vianna (2021), among others. Data analysis followed the methodological approaches of Bardin (2011) and Gil (2010), through content analysis. The research results revealed a weakness in the conceptual construction of teachers on the topic of gender, in addition to highlighting the need to include formative content on gender in Early Childhood Education, both in undergraduate courses and in continuing education. Teachers also highlighted the importance of training that helps them develop educational practices focused on gender issues, preparing them to engage in dialogue with children, other education professionals and families, strengthening and expanding the debate on the topic.

Keywords: Early Childhood Education. Gender. Teaching.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Brinquedos	4
Imagem 2 - Organizador	5
Imagem 3 - Jogos	6
Imagem 4 - Brincadeira	7
Imagem 5 - Memórias	21
Imagem 6 - Cores	33
Imagem 7 - Estante	45
Imagem 8 - Menino- Menina-	74
Imagem 9 - Orientações	88
Imagem 10 - Caderno	89
Imagem 11 - Mesinhas	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas	40
Quadro 2 - Trabalhos catalogados nos anos de 2019-2023	40
Quadro 3 - Identificação do campo e participantes da pesquisa	107
Quadro 4 - Pergunta aberta 01 (Entrevista)	106
Quadro 5 - Faixa etária	110
Quadro 6 - Quantitativo de filhos/as	114
Quadro 7 - Pós-Graduação	115
Quadro 8 - Pergunta aberta 01 (Questionário)	118
Quadro 9 - Pergunta aberta 02 (Entrevista)	120
Quadro 10 - Pergunta aberta 02 (Questionário)	123
Quadro 11 - Pergunta aberta 03 (Questionário)	124
Quadro 12 - Pergunta aberta 04 (Questionário)	127
Quadro 13 - Pergunta aberta 05 (Questionário)	130
Quadro 14 - Pergunta aberta 03 (Entrevista)	131
Quadro 15 - Pergunta aberta 04 (Entrevista)	132
Quadro 16 - Pergunta aberta 06 (Questionário)	134
Quadro 17 - Pergunta aberta 07 (Questionário)	135
Quadro 18 - Pergunta aberta 08 (Questionário)	137
Quadro 19 - Pergunta aberta 09 (Questionário)	140
Quadro 20 - Pergunta aberta 10 (Questionário)	142
Quadro 21 - Pergunta aberta 11 (Questionário)	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do currículo ampliado	57
Figura 2 - Organizador Curricular da Educação Infantil de Maceió	71
Figura 3 - Grupo e faixa etária	71
Figura 4 - Mapa das regiões administrativas	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação da participação na pesquisa (Questionário)	109
Gráfico 2 - Gênero dos/as participantes da pesquisa	110
Gráfico 3 - Religião	113
Gráfico 4 - Estado civil	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEIRMM	Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal em Maceió
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RCMEI	Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
INTRODUÇÃO	34
1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES	46
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NA LEGISLAÇÃO	46
1.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL EM MACEIÓ: CONTEXTUALIZAÇÕES E REFLEXÕES	52
1.3 UM DIÁLOGO SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA E DAS INFÂNCIAS	63
1.4 CONTEXTUALIZANDO O REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	68
2 DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO	75
2.1 CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS, TEORIZAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	75
2.2 O GÊNERO EM MARCOS LEGAIS	82
3 ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE PERCORREMOS	90
3.1 PROBLEMA	90
3.2 PESQUISA QUALITATIVA	91
3.3 LÓCUS DA PESQUISA	93
3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	95
3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS	96
4 DIALOGANDO E TECENDO GÊNERO JUNTO AOS/ÀS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A COLETA DE DADOS	103
4.2 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	108
4.3 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	118
5 CONSIDERAÇÕES	146
REFERÊNCIAS	150

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	157
APÊNDICE B - Roteiro do questionário	161
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista	163
APÊNDICE D - Autorização de uso de imagem	165

Maria José ou José Maria?

Eram seis e meia da manhã quando me deixaram no Centro de Educação Infantil em dia primaveril;

Comecei a brincar enquanto minha mãe estava com a professora a dialogar;

Na sala todos começaram a entrar e tinham meninos e meninas a brincar;

A professora quando me viu em minha direção veio a me perguntar:
Qual o seu nome?

Respondi: Maria José, eita José Maria.

E os olhares começaram a me chamar.

Maria José? Ou José Maria?

Meus cabelos, meus sapatos e a farda não me definiam e o meu nome voltaram a perguntar:

Maria José? Ou José Maria?

Respondi: Não importa se Maria ou se José, eu já posso ir brincar?

Do cantinho da beleza à oficina de carrinho, em todos os brinquedos eu queria brincar.

Mas Maria José ou José Maria?

(Manáh Oliveira)

Imagem 5 - Memórias



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2023).

APRESENTAÇÃO

Início a escrita deste texto de dissertação descrevendo, através das minhas memórias, as vivências que tive enquanto criança e estudante da pré-escola na rede pública de ensino, em meados dos anos de 1990, que me auxiliaram ao longo da minha trajetória de formação educacional até os dias atuais, me suscitando inquietações e questionamentos que me permitiram a busca por aprendizados e diálogos sobre gênero, sexualidade, identidade, entre outras áreas de investigação. Trago estas considerações para construir o caminho que percorro nas investigações e reflexões nos dias atuais em associação com as análises das questões de gênero na Educação Infantil.

A imagem que utilizei com um balanço sozinho e sem ninguém reflete o sentimento e a memória que eu tenho sobre a minha infância dentro de uma instituição de educação, pois a solidão sempre foi minha companheira, e a imagem me remeteu a esses momentos e a esses sentimentos.

As imagens que abrem este trabalho fazem parte do acervo pessoal, durante o período de pesquisa nos Centros Municipais que participaram deste trabalho e que refletiram sobre a composição dos espaços de integração e uma parte das práticas pedagógicas que são desenvolvidas nesses espaços.

No decorrer das seções, optei por abrir cada seção utilizando uma imagem que possui correlação com as narrativas abordadas, dando ao leitor e à leitora a possibilidade de utilizar a imaginação para adentrar um pouco mais as reflexões escritas nesta dissertação.

Memórias...

Eram 6h da manhã quando minha avó me chamava para que eu pudesse tomar banho, trocar de roupa e estar à mesa para poder tomar um leite quente com chocolate em pó e pão assado na frigideira. Todas as manhãs, de segunda à sexta-feira, o ritual seguia o mesmo cronograma, pois às 6h50 eu estava no portão de entrada da escola segurando a mão da minha avó, aos 3 anos de idade, para frequentar a Educação Infantil, especificamente o Jardim II.

Às 7h em ponto, ficávamos enfileirados com a mão direita sobre o peito esquerdo, bem em cima do coração. Cantávamos o Hino de Alagoas, em seguida o

Hino Nacional. Concluída essa etapa do dia, seguíamos para as salas de aula¹, cada turma com as suas fileiras; os meninos se portavam nos primeiros lugares da fila, e as meninas vinham em seguida.

Nunca foi questionada essa posição das filas, pois a professora da turma seguia fielmente o que era exigido pela coordenação e pela direção, e não nos competia questionar o porquê ou até mesmo sermos informados dessa separação em uma fila pela diferença sexual.

Na sala de aula, havia mesas pequenas compostas por quatro cadeiras em que sentávamos para poder executar as atividades do dia. Tais atividades eram desenvolvidas baseadas no que chamávamos de Cartilha e outras atividades, tais como desenho para pintura ou colagem de bolinhas feitas em papel crepom em folha de papel A4 rodada na folha de papel carbono com a utilização de mimeógrafo², que a professora nos trazia como forma de diversificar a rotina.

Às 9h30, as atividades eram interrompidas, e começávamos o intervalo até as 10h, que seria o final do recreio. Estavam aí os meus 30 minutos de maior tormento e assombro. Meu porte físico me tornava uma criança magra e sem muita força. Nesses 30 minutos, eu tinha de interagir e brincar com os meninos, que geralmente se empenhavam em jogar bola ou nas brincadeiras de pega-pega, correndo nos corredores de circulação da escola em um momento em que havia em média 150 a 200 crianças no mesmo espaço. Eu sempre odiei o jogo de futebol, pois nunca desenvolvi aptidão para jogar bola, e também odiava as brincadeiras de correr, porque não gostava da sensação do suor.

O fato de não gostar das brincadeiras com os meninos me fez ser visto pelos outros meninos e também pelas professoras e pela gestão da escola como uma criança diferente na sala e, conseqüentemente, na escola. Gostava das brincadeiras que eram tradicionalmente consideradas como de meninas, que geralmente incluíam

¹ “Sala de aula”, “aula” e “cartilha” eram termos comumente utilizados para tratar da Educação Infantil nos anos de 1980 e 1990, que, no caso da pré-escola, no geral, possuía uma perspectiva que visava à escolarização. Atualmente, outras abordagens procuram considerar a Educação Infantil como uma etapa em si, e, nesse sentido, outros termos e possibilidades se apresentam para o campo da Educação Infantil a partir das Pedagogias da Infância e dos Estudos Sociais da Infância, por exemplo.

² É um instrumento utilizado para fazer cópias de papel escrito em grande escala e utiliza na reprodução um tipo de papel chamado estêncil. Disponível em: https://www.google.com/search?q=mime%C3%B3grafo&og=mime%C3%B3grafo&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyDAgAEEUYORixAxiABDIHCAEQABiABDIHCAIQABiABDIHCAMQABiABDIHCAQQABiABDIHCAUQABiABDIHCAYQABiABDIHCACQABiABDIHCAgQABiABDIHCAkQABiABNIBBzk1M2owajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

pular corda, rodar o bambolê ou a brincadeira conhecida como “Escravos de Jó”³. No entanto, eu não era aceito para participar dessas brincadeiras por ser menino e não uma menina. Logo, as brincadeiras eram delimitadas de acordo com o gênero e como as professoras identificavam os papéis atribuídos a cada criança.

Com o passar dos dias, meus colegas, dos quais fiz questão de esquecer os nomes e apagar da minha memória, começaram a me chamar de “mulherzinha”, e isso me incomodava. Eu os considerava meninos tolos e fedorentos, que só queriam jogar futebol ou correr atrás uns dos outros. Mas minha opinião não importava, pois a escola tinha regras, tais como: os meninos não podiam ficar próximos das meninas e não podiam brincar com elas; a brincadeira só era permitida no horário de intervalo e sob a supervisão das professoras; dentro das salas, o silêncio tinha de ser mantido, sob a penalidade de ficar de castigo – sem sair para o intervalo – caso houvesse barulho indevido, e todos tinham de seguir.

No período de intervalo, comecei a me afastar das outras crianças e, como eu levava o meu lanche dentro da minha lancheira do Superman, passei a demorar na conclusão da comida e do suco ou achocolatado para poder ficar mais tempo na sala e ficar afastado do momento de recreio. O meu silêncio e o meu afastamento dos meninos me fizeram ser visto como um menino diferente na sala, e essa diferença passou a ser observada pelas demais crianças e pelas professoras, e eu passei a ser chamado de “mulherzinha”. A partir desse momento, a “mulherzinha” da sala passou a ser a “mulherzinha” da escola inteira, o que me possibilitou fazer amizade e me aproximar ao menos de uma criança, “Maria Izabel”⁴.

No horário de sala, eu sempre estava sentado à mesa executando as atividades da minha cartilha e em silêncio, pois não queria ser visto ou notado para

³ “As crianças se sentam em um círculo. Cada um deve ter nas mãos uma pedrinha ou um objeto pequeno que será passado de uma criança para outra, numa coreografia de ‘vai e vem’ de acordo com o ritmo da música ‘Escravos de Jó’. Escravos de Jó jogavam caxangá (as crianças participantes vão passando as pedras um para o outro do lado direito, de maneira que cada jogador fique somente com uma pedrinha, sempre. Tira, (cada criança levanta a pedra que está em suas mãos) Põe, (colocam a pedra novamente no chão) Deixa ficar (apontam com o dedo para a pedra no chão) Guerreiros com guerreiros (voltam a passar a pedra para a direita) Fazem Zigue, (colocam a pedra na frente do jogador à direita, mas não soltam) Zigue, (colocam a pedra à frente do jogador à esquerda, mas não soltam) Zá (colocam a pedra à frente do jogador à direita novamente)”. Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/cancoes-infantis/escravos-de-jo-brincadeiras-para-criancas/>. Letra da música disponível em: <https://www.letras.mus.br/temas-infantis/782539/>.

⁴ Os nomes utilizados no decorrer do texto, ao fazermos referência a terceiros, são fictícios, de forma a preservar a identidade das pessoas mencionadas, quando for necessário, obedecendo aos critérios e normas legais de preservação dos dados.

não ter de ouvir a palavra “mulherzinha” soando nos meus ouvidos e nem relação a mim.

Passada a fase da Educação Infantil, ingressei no Ensino Fundamental com a intenção de esquecer as vivências pelas quais havia passado. No entanto, o contexto diário das aulas e das relações com os demais alunos no Ensino Fundamental me trazia a sensação de que as vivências diárias da Educação Infantil estavam se repetindo. Nesses comportamentos, fixava-se a separação dentro da sala de aula nas carteiras estudantis, ainda conjugadas para duas pessoas, prevalecendo a regra de os meninos se sentarem ao lado dos meninos e as meninas se sentarem apenas ao lado das meninas. Nesse contexto, as meninas trajavam saias com pregas⁵ em tecido de tom azul escuro e deviam se sentar com as pernas fixas no ângulo de 45° e de pernas juntas, com os olhares voltados para a direção do quadro negro⁶ e do birô⁷ da professora.

O intervalo sempre me foi uma tormenta, e, no ensino do Primeiro Grau dos anos de 1990⁸, não foi diferente. Coagido a manter a postura e o comportamento estabelecido para meninos, os 30 minutos me serviam para ficar em sala realizando as leituras dos textos literários que havia no livro de Língua Portuguesa de duas a três páginas, me privando da tortura de conviver com os outros meninos jogando futebol ou nas brincadeiras de pega-pega sem haver a interação entre os meninos e as meninas.

O contexto em que faço este resgate de memória permeia a educação no ambiente da escola pública que vivenciei em um período em que estávamos nos adaptando à nova Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), apresentando os conceitos de cidadania, liberdade de expressão e garantia de deveres e direitos.

Ingressar no Ensino Médio da rede privada, depois que a Educação Infantil e parte do Ensino Fundamental haviam sido cursadas na rede pública, me fazia

⁵ A saia de pregas ou saia colegial era um tipo de roupa que fazia parte do uniforme escolar em muitos lugares, especialmente na década de 1970, permanecendo até os dias atuais, sendo usada com maior ou menor frequência a depender do período histórico e das tendências da moda.

⁶ A origem do nome está relacionada ao fato de que os primeiros quadros desse tipo eram produzidos com pedaços de rocha escura, chamada de ardósia ou xisto.

⁷ Birô é um dos nomes dados em determinados lugares do Brasil para a mesa de trabalho da professora. Tem origem na palavra francesa “bureau”.

⁸ A Educação Brasileira, antes da atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 por meio da Lei nº 9.394/96, era dividida pelos Graus, sendo 1º, 2º e 3º. O 1º grau era composto por 8 anos de escolarização, em que cada ano era chamado de série. Essa nomenclatura dava-se pelo grau de instrução escolar que o aluno alcançava pelo processo de escolarização e formação no avanço dos conteúdos. Atualmente, os tempos não permanecem os mesmos.

pensar que essa trajetória escolar de separação entre meninos e meninas pudesse ser rompida e que o diálogo primaria pela liberdade e pela compreensão. Nas salas de aula, já conseguia ver meninos e meninas juntos sem a separação por sexo⁹ e gênero, estabelecendo a convivência e os questionamentos sobre os mais diversos assuntos, inclusive sobre sexualidade¹⁰, o que sempre se apresentou como um tabu a ser rompido.

Essa fase da minha vida escolar e de construção da minha identidade como pessoa no mundo, que estava na descoberta das características dos gêneros¹¹ e das descobertas sobre a sexualidade¹², foi marcada por palavras e frases que explicitavam a ignorância e o preconceito, pois eu não me enquadrava nas características vinculadas ao ser masculino, o que me colocava como sendo a “bicha”¹³ do colégio.

De acordo como Peter Fry e Edward Macrae (1983, p. 25),

Aqueles que persistem num comportamento pouco adequado ao sexo masculino quando crescem, será imputada uma contravenção maior ainda. Se presumirá que, como “mulherzinhas”, se sentirão atraídos por homens com quem manterão relações sexuais “passivas”. De “mariquinhas” se transformaram em “bichas”.

No meu caso, não tive relações sexuais, pois ainda não me entendia como homossexual por questões familiares e pela necessidade de desconstruções sobre as questões de gênero e da própria sexualidade, mas passei a ser reconhecido preconceituosamente como “bicha” por não me enquadrar nos padrões heteronormativos.

⁹ O sexo nesse sentido está sendo analisado na perspectiva da teoria de Marcel Mauss (2003) sobre as técnicas corporais em que podemos perceber essa questão da cultura do corpo. Isso porque, segundo as suas análises, os indivíduos possuem técnicas corporais que perpassam o crescimento natural do indivíduo, como, por exemplo, a questão do andar e do falar. Para Mauss, essas técnicas levam em consideração a cultura na qual os indivíduos estão inseridos. Na divisão estabelecida entre as técnicas do corpo, Mauss definirá uma separação entre os sexos, sugerindo que o mesmo tipo de movimento pode ser executado de uma forma pelo masculino e de outra pelo feminino. Logo, o sexo definirá formulações distintas para o mesmo ato ou ação.

¹⁰ Quando falamos de sexualidade, remetemos às reflexões que Lima (2009) nos traz, pois falamos de gênero e também da identidade que esse sujeito configura para si. Ora, o processo de formação da sexualidade implica a questão de gênero devido ao caráter aproximativo das questões formadas com base na estrutura sexual biológica que é sobreposta na esfera sociocultural.

¹¹ Entende-se por gêneros as características atribuídas ao ser masculino e ao ser feminino construídas social e historicamente.

¹² Nessa fase, eu possuía diversas curiosidades sobre sexo e sobre com quem eu gostaria de me relacionar sexualmente. Nesse sentido, a sexualidade está fazendo referência à descoberta sexual.

¹³ É um termo usado de forma pejorativa para fazer referência a homens com jeitos e comportamentos designados socialmente ao feminino. Atualmente, outros termos são utilizados para essa referência, mas com o mesmo sentido de atribuição.

Há de se ressaltar que as escolas pelas quais passei, em momento algum, se posicionaram diante da violência, da *discriminação sexual*¹⁴, do preconceito, da exclusão... Nunca presenciei nenhuma fala em defesa da minha situação... E nem posicionamento em relação ao currículo ou atividades de palestras que pudessem dialogar sobre as questões de Gênero ou de Sexualidade de forma humanizada para trabalhar a equidade, os tabus e o preconceito. O trabalho que se desenvolvia era associado às aulas de Biologia, que, nos anos entre 1990 a 2000, enfatizavam as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs¹⁵), o vírus do HIV e a doença AIDS.

Passada a trajetória nas instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pude ingressar na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no curso de Ciências Sociais. Esse ingresso no mundo universitário, após três tentativas de suicídio, me permitiu entender diversas problemáticas que, ao longo dos anos anteriores, me perseguiram como algo indevido e pecaminoso, consequentemente condenatório.

Ter nascido em um lar meio controverso, em que a minha avó materna me registrou como sendo seu filho e me criou dentro de uma igreja evangélica, me fez questionar o meu lugar no mundo e viver a perturbação de ser quem eu realmente era ou ser apenas mais um no mundo a seguir os padrões da heterossexualidade, reprimindo a mim mesmo e os desejos do meu corpo. Essa perturbação me seguiu por muitos anos em que eu vivia dividido entre a religião e a sensação de que algo me faltava.

E essa sensação de querer saber quem eu era e de viver tudo o que eu tinha desejo e vontade me fez entrar em pânico e desistir da vida, pois minha família tinha projetado em mim a perspectiva de namorar, noivar, casar e ter filhos dentro de um lar heterossexual e monogâmico, perpetuando, assim, o conceito de família nuclear permeada pelas figuras paterna (masculina) e materna (feminina). Decepcionar a

¹⁴ Discriminação sexual é o tratamento desfavorável de uma pessoa com base no seu sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou gravidez. É uma violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais. O Plenário aprovou no dia 23 de novembro de 2006 o Projeto de Lei 5.003/01, da deputada Iara Bernardi (PT-SP), que considera crime o preconceito de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero. O projeto altera a Lei 7.716/89, que trata dos crimes relacionados ao preconceito de raça, cor, etnia, religião e procedência nacional. A matéria seguirá para o Senado.

¹⁵ A partir de 2016, houve uma mudança na nomenclatura, passando a serem Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), de acordo com o Decreto nº 8.901/2016, do Ministério da Saúde. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8901.html.

minha avó (*in memoriam*) a quem eu tanto amava me fazia perder a razão e não querer mais existir.

Já não suportava mais aquela agonia e a dor que existia em mim e em minha vida e o desespero de não saber lidar e de não ter um elo de apoio ou alguém de confiança com quem eu pudesse me abrir, e de repente ter um caminho a trilhar me fez desistir da vida e tentar o suicídio por meio da ingestão de comprimidos em alta quantidade que serviam para dormir.

Acordei em um minipronto-socorro com um homem de cabelos compridos e uma mangueira dentro da minha boca, que me induziu ao estado de vômito descontrolado, sem saber onde eu estava nem como havia chegado até ali. No fundo eu ouvia distante o choro da minha mãe, que me chamava me perguntando por que eu havia feito aquilo e suplicando que Deus não me levasse. Passei a noite totalmente apagado, sem saber ao certo onde estava, acordando apenas no outro dia com a visita do mesmo médico me chamando e dizendo que precisava me dar alta, pois eu estava estável, só precisando passar os efeitos das medicações ingeridas.

Retornar à vida e perceber tudo o que eu já havia passado para chegar até aquele estado e não ter conseguido partir me fez questionar Deus sobre o sentido da minha existência e de tanta infelicidade por eu não poder ser quem eu sentia que realmente era.

Esse questionamento durou em mim por diversos dias, até o dia em que eu me apaixonei por um rapaz e senti que precisava viver aquele sentimento e poder descobrir quem realmente eu era. Viver aquela paixão e poder beijar outro rapaz me fez ficar pior do que o sentimento que eu tinha, pois passei a carregar o sentimento de culpa e de pecado¹⁶. Chorei durante meses e vivi com nojo de mim mesmo por tê-lo apenas beijado. Não tinha feito nenhum ato da prática sexual.

Paralelamente a essas dúvidas que me consumiam e faziam eu me sentir perdido no mundo e sem saber aonde ir nem aonde chegar e qual o propósito de existir, houve mais duas tentativas de suicídio, nas quais também fui achado e socorrido sem poder me abrir e sem falar as razões que me atormentavam, pois não tinha com quem conversar. Nesse afã de me encontrar, passei a assistir a filmes no

¹⁶ Nesse sentido, falo no pecado trazido pela Bíblia como elemento de transgressão e condenação por Deus ao cristão.

YouTube¹⁷ e a buscar leituras que pudessem me ajudar, pois, quando eu falava que queria ir para um psicólogo, minha mãe retrucava, dizendo que o psicólogo do pobre era o cinto para levar uma surra. Depois dessa fala, o choro de desespero que eu via quando acordava depois de ser socorrido sumia feito fumaça ao vento.

Fui buscar na igreja evangélica respostas que também não encontrei, pois a interpretação humana sobre a Bíblia dizia que eu estava condenado à morte e ao inferno. Perdido entre a existência e as três vezes em que tentei tirar a minha vida, passei a buscar auxílio nas leituras, inclusive na Bíblia, e a ter as minhas próprias interpretações, assim entendendo que Deus é amor e que temos o livre-arbítrio. Passei a reinterpretar a vida e a visão de mundo que havia sido imposta pela minha família, pela igreja e também pela escola quando me direcionavam a uma única forma de vida em que eu não me encaixava.

Sentir-me diferente em meio a tantas diferenças me fez perceber que eu poderia buscar compreensões sobre mim e também poder contribuir e ajudar pessoas que passam por tudo o que eu já havia passado e compreender que as pessoas são diferentes diante da diversidade em que vivemos, mas que todos merecem ser respeitados e ter o direito à vida, como está posto nos direitos da Constituição Federal brasileira.

A partir dos estudos antropológicos, me debrucei sobre gênero, sexualidade, corpo e identidade, o que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *“Acuenda a neça”: um estudo bibliográfico sobre o processo de transformação corporal de travesti*, trabalho esse que, no ano de 2023, foi publicado como capítulo de um e-book: *Educação & Direitos Humanos: reflexões imprescindíveis*. O título, “Acuenda a neça”, faz uma alusão direta às travestis na expressão utilizada por elas para expressarem o ato de esconder o pênis, artimanha presente no processo de transformação corporal, uma vez que o pênis fica esticado entre as pernas em direção ao reto, embutido dentro da calcinha.

Nesse trabalho, investiguei, na literatura científica, as travestis que estão presentes na maioria dos estados brasileiros, com suas expressividades, que vêm, desde os anos de 1980, ganhando espaço no campo social e no campo científico, nos quais se tornaram participantes de estudos de diferentes áreas do

¹⁷ YouTube é uma plataforma online que permite a criação e o consumo de conteúdos em vídeo via *streaming*. Ou seja, para assistir aos vídeos publicados, não é necessário fazer nenhum tipo de *download*, basta estar conectado à internet.

conhecimento. Dentre elas, a Antropologia se destaca pela produção de trabalhos etnográficos que retratam o cotidiano e as condições de vida das travestis. Os trabalhos contemplados nessa pesquisa (TCC) foram produzidos pelos seguintes estudiosos brasileiros: a obra *Travestis: entre o espelho e a rua*, de Hélio Silva (2007); *Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis*, de Marcos Benedetti (2005); e *Abjeção e Desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*, de Larissa Pelúcio (2009), além do trabalho *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*, do norte-americano Don Kulick (2008). Eles abarcam o tema das transformações do corpo e das relações existentes entre as travestis e o contexto em torno delas. O recorte realizado abrangeu os textos etnográficos publicados em livro até o ano de 2011, não tendo a pretensão de ser uma revisão completa sobre o assunto. As demais referências foram contempladas de acordo com a necessidade de criar diálogos em torno da problemática do corpo e de suas possibilidades de transformação.

Após a conclusão do curso de Ciências Sociais, retornei à Universidade Federal de Alagoas como estudante de graduação em Pedagogia para poder continuar os estudos sobre gênero e outras inquietações, desta vez na área da Educação.

Meu projeto de pesquisa para conclusão da licenciatura em Pedagogia surgiu a partir das inquietações construídas com as disciplinas apreciadas durante o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com destaque para as disciplinas Fundamentos da Educação Infantil e Projetos Pedagógicos, ambas no quarto período do curso, no ano de 2016. Na ocasião, realizei leituras críticas de teóricos da área, tais como Ariès (1981), Kramer (2000), Siqueira (2012) e Haddad (2015), entre outros, o que me levou a sentir a necessidade de aprofundar e conhecer quais as concepções dos/as docentes da Educação Infantil sobre crianças e infâncias.

A narrativa inicial desse trabalho (TCC) refere-se a momentos vividos durante o percurso de vivências na Educação Infantil, o qual me inspirou como pesquisador, chegando a esta dissertação de Mestrado. Assim, inicio este estudo trazendo uma reflexão memorialística como elemento esclarecedor das inquietações que suscitaram a proposta desta pesquisa e que permeiam as reflexões da investigação, partindo de uma construção pessoal, mas que possui uma relevância no universo da

Educação Infantil, a partir do olhar que os adultos possuem sobre as relações de gênero, as infâncias e a escola.

Para além das questões pessoais, as experiências de observação e proposta de intervenção da disciplina Estágio Supervisionado II¹⁸, na Educação Infantil, no ano de 2016, em relação aos saberes e fazeres pedagógicos, tendo como campo de investigação uma instituição de Educação Infantil na cidade de Maceió-AL, me permitiram vivenciar a atuação da pedagogia na referida instituição, o que aguçou ainda mais meu interesse pelo tema gênero na Educação Infantil.

Na oportunidade, desenvolvi um projeto de intervenção junto às crianças baseado no brincar, privilegiando abordagens integradoras sem fazer separação entre meninos e meninas. Essas intervenções foram trabalhadas com temáticas e recursos como a música – construção de instrumentos musicais com materiais reciclados e reprodução dos sons; a textura – ocasião em que trabalhamos a elaboração de tintas à base de amido de milho e corantes misturando as cores e as crianças, enfatizando que as cores são para as pessoas, independentemente de ser menino ou ser menina; o meio ambiente – em que exploramos o espaço físico e o plantio, trabalhando a igualdade de gênero no desenvolvimento da terra, fazendo buracos nela para plantio das sementes e tendo o cuidado diário de forma igual, cada criança usando o seu regador.

A partir do Estágio, pude desenvolver o trabalho de conclusão do curso em Pedagogia, que teve como objetivo geral analisar as concepções de infância e criança que as professoras da Educação Infantil em uma instituição pública tinham e que esboçavam em seus saberes/fazeres pedagógicos. Dessa investigação, resultou o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *(In)visibilidade da criança e das infâncias: um estudo dos saberes e fazeres/amores e favores na Educação Infantil*, apresentado no ano de 2019.

Ainda na graduação, também tive a oportunidade de participar das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI¹⁹),

¹⁸ Conforme Anjos, Ferreira e Barros (2022), podemos entender que o Estágio Supervisionado deve se constituir como espaço de articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para que os/as estagiários/as possam refletir sobre a realidade das instituições. Nesse sentido, podemos realizar essa relação entre o conhecimento teórico e a observação do campo de estágio na nossa prática por meio do projeto de intervenção junto às crianças.

¹⁹ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis foi registrado em 2016 no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil pelos professores Doutores Cleriston Izidro dos Anjos e Solange Estanislau dos Santos, ambos professores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Tem como principal objetivo “contribuir com o debate e a produção científica em torno das temáticas

da Universidade Federal de Alagoas, para com isso poder progressivamente construir uma base teórica que me proporcionasse suporte nos meus estudos e pesquisas no campo dos estudos das infâncias, me permitindo refletir sobre gênero na Educação Infantil do município de Maceió e sua relação com a prática docente a partir deles/as mesmos/as.

Diante dessa minha trajetória e do diálogo com o campo científico através das leituras sobre Educação Infantil, sexualidade, gênero e outras reflexões, as inquietações foram se tornando intensas, a partir das quais me debrucei sobre a investigação do conhecimento que os/as docentes possuem sobre gênero e que estão atuando na Educação Infantil.

Baseado nessas invisibilidades²⁰ investigadas na graduação e nas inquietações vividas no período da Educação Infantil enquanto estudante, sempre pensei estive voltado às questões de gênero, buscando questionar, a partir dos objetivos específicos deste trabalho, as concepções de gênero que os/as profissionais da Educação Infantil possuem.

Feita tal apresentação a respeito das minhas memórias e motivações, passo, na seção que segue, a apresentar o trabalho desta investigação e a análise propriamente ditos.

relacionadas à infância e a educação das crianças pequenas, contemplando os diversos contextos e a multiplicidade de experiências e possibilidades das infâncias brasileiras. Além de atuar na formação acadêmica de profissionais da Educação Infantil e na luta por Pedagogias da escuta, das diferenças e descolonizadoras". Atualmente, possui três linhas de pesquisa e seis pesquisadores, um técnico e um estudante cadastrados no CNPq, e o grupo é coordenado pelo professor Dr. Cleriston Izidro dos Anjos e pelo professor Dr. Fábio Hoffmann Pereira.

²⁰ A questão da invisibilidade foi entendida como Santos (2014) constrói em sua tese; desse modo, a invisibilidade não é vista aqui como uma condição, como totalidade, mas como processo de ocultamento, estranhamento, desconhecimento, esquecimento, que, embora seja próprio do movimento homogeneizador do sistema educativo institucional e do processo colonizador, vem se tornando insustentável na sociedade contemporânea, que exalta as diferenças e a emancipação.

Imagem 6: Cores



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

INTRODUÇÃO

A imagem com a qual abro esta seção trazendo mesinhas coloridas faz uma alusão às cores. Mas as cores possuem gênero? A pesquisa intitulada *Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL* se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa “Educação, Culturas e Currículos”, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI), sob a orientação do professor Dr. Cleriston Izidro dos Anjos.

Traz como objetivo geral investigar os sentidos atribuídos pelos professores e pelas professoras das salas de referência ao trabalho com gênero na Educação Infantil, partindo do princípio de que essas concepções orientam as práticas educativas e, portanto, interferem no e afetam o cotidiano de meninos e meninas desde bebês.

Teresa Cristina Rego (2013, p. 8) afirma que “as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir”. Nesse contexto, partindo do pressuposto de que as crianças passam uma parte significativa do seu cotidiano nas instituições escolares, interagindo entre si e com os/as adultos/as, considera-se importante investigar os modos pelos quais as questões de gênero são ou não tratadas pelos/as docentes que atuam com as crianças, bem como quais sentidos são atribuídos ao trabalho com o gênero pelos professores e pelas professoras de Educação Infantil que atuam na rede municipal de ensino de Maceió-AL. Para compreender essa questão, é fundamental escutar seus conceitos sobre gênero, suas experiências e suas narrativas.

De acordo com Romilson Martins Siqueira (2012, p. 5),

Para muitos autores, falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se, ao fim, falassem de tudo. Contrária a essa perspectiva está a afirmação de que criança e infância são interdependentes, já que não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança. Mas as duas categorias, se aproximam e se afirmam também se afastam e se negam e não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

Consideramos que as crianças são sujeitos de direitos²¹, inclusive do ponto de vista legal; no entanto, precisamos ainda observar se esses direitos estão sendo efetivados nos espaços educacionais, garantindo autonomia²² às crianças pequenas para se desenvolverem integralmente como pessoas ativas, autônomas, exploradoras, críticas e produtoras de cultura. Isso porque, como Sônia Kramer (2000) aponta, a infância é uma categoria social e histórica que compreende desde o nascimento aos 10 anos de idade, sendo um conceito do mundo contemporâneo, contrapondo-se às fases históricas anteriores, que atribuíam à criança a concepção de sujeito sem cultura, vazio de saberes e que estava em preparação para a fase adulta.

Nessa mesma perspectiva, o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (Maceió, 2015) afirma que a criança é um sujeito rico e potente, devendo ser observada em sua totalidade e contextualização no processo de aprendizagem, pautado nas interações e brincadeiras a partir das próprias necessidades dessas crianças, tendo como base seus princípios éticos, políticos e estéticos postos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2005).

Atualmente, o município de Maceió-AL possui 74²³ instituições de Educação Infantil, sendo 50 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 24 escolas de Ensino Fundamental com Educação Infantil. Essas instituições em relação à prática pedagógica têm como base de suas propostas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (Maceió, 2015) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil em Maceió (Maceió, 2022), direcionando todo o currículo e o desenvolvimento diário das rotinas das instituições e o trabalho docente.

As Orientações Curriculares abordam o processo de interação e a valorização da observação da criança a partir da proposta do “Currículo Ampliado”, no qual o

²¹ O termo “sujeitos de direitos” está baseado na concepção da garantia de direitos, que ficou estabelecida legalmente a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), se aproximando da concepção que Alexandre Freitas Marchiori (2012) nos aponta ao trazer que o processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos possivelmente interferiu nas práticas pedagógicas existentes nas diferentes instituições de Educação Infantil.

²² A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 2002).

²³ Dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL.

planejamento das atividades em sala convém levar em consideração as crianças e os contextos em que elas estão inseridas, tornando-as protagonistas do processo educativo, sensibilizando o professor ou a professora de sala a perceber essa criança e o seu processo de desenvolvimento individual e coletivo. As interações e as brincadeiras passam a ser eixos norteadores estruturados por meio da observação e da escuta ativa pelo adulto, associando o cuidar e o educar por meio da prática pedagógica. Nesse sentido, ouvir os/as docentes acerca do que entendem sobre gênero pode nos subsidiar nas reflexões sobre como o gênero está sendo trabalhado ou pode ser desenvolvido na Educação Infantil.

Fábio Hoffmann Pereira (2013), em seu artigo intitulado “Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar”, realiza uma contextualização em relação aos estudos sobre as questões de gênero e a educação no cenário brasileiro. As análises realizadas apontam uma ampla investigação a partir dos anos 2000, colocando a questão do gênero como uma categoria de análise sobre o processo educativo, reprodutora do binarismo, e suas características como elemento de classificação para meninos e meninas.

O autor aborda os estudos desenvolvidos no âmbito do desenvolvimento escolar e a relação com as questões de gênero, que vêm a ser associadas ao contexto sociocultural e econômico, para compreender o fracasso escolar e seu progresso. Essa reflexão demonstra alguns traços característicos apontados pelos estudos realizados que permeiam o traçado de um perfil para o estudante baseado em características comportamentais que são associadas ao ser menino e ao ser menina.

Esse levantamento e a associação das questões de gênero e infância que Pereira (2013) traz me levaram à reflexão sobre as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, que defendem a construção e implantação de um currículo ampliado. No entanto, demonstram fragilidades na abordagem das questões de gênero e sua prática em relação à Educação Infantil, pois gênero não faz parte do corpo textual do documento.

No documento, percebemos que algumas diversidades, tais como o meio ambiente, a brincadeira e a cultura, são consideradas, principalmente quando se trata das culturas infantis; no entanto, percebemos que, na própria redação do documento, as questões de gênero na Educação Infantil são colocadas à margem, uma vez que o texto traz o seguinte: “Assim, temas como gênero, educação especial

e inclusão, diversidades étnicoraciais, sustentabilidade, novas tecnologias e promoção da diversidade cultural receberão atenção especial em ações futuras” (Maceió, 2015, p. 73). No ano de 2020, por sua vez, o município de Maceió elaborou o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil, que traz gênero no seu texto.

A pesquisa envolve o levantamento bibliográfico sobre gênero a partir da produção científica sobre o tema. Para tanto, foram considerados artigos e dissertações publicados no período de 2003 a 2019 que trazem como centro de sua investigação gênero e Educação Infantil.

Diante da proposta de investigação apresentada, com intuito de aprofundar o conhecimento científico sobre gênero na Educação Infantil, foi realizado um levantamento nas bases de pesquisa vinculadas ao Oasis.br²⁴, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁵ (BDTD), na base de dados da Capes²⁶.

Para compor a revisão de literatura considerando as bases de dados elencadas, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: ano de produção – vinculamos os anos de 2019 a 2023 como base de filtro, assim verificamos todas as produções desse intervalo que estão cadastradas nessas três bases de dados; os próximos filtros utilizados foram as palavras-chave – inserimos as palavras que estão vinculadas a esta pesquisa, sendo elas: “gênero”, “Educação Infantil” e “docência”.

Para delimitação e recorte dos resultados encontrados, aplicamos os critérios de inclusão e exclusão, aproximando os resultados das produções ao tema investigado. Como critério de inclusão, focamos o olhar nas produções sobre as relações de gênero na Educação Infantil e possíveis diálogos com a formação docente. Nesse sentido, foram pesquisadas teses, dissertações e artigos, compondo o quadro teórico da pesquisa.

Como critério de exclusão, foram desconsiderados os trabalhos de outras áreas do conhecimento, dando ênfase à Educação. As produções que divergiam dos objetivos próximos a este trabalho também foram excluídas, tais como trabalhos sobre gênero no Ensino Fundamental, as relações de gênero e os/as profissionais da Educação Infantil, os papéis de gênero, a presença do homem na área da

²⁴ Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

²⁵ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

²⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Educação. Também foram excluídos os trabalhos de conclusão de curso, capítulos de livro e relatórios de estágio.

Compreendemos que a investigação realizada é de suma importância e relevância epistemológica, uma vez que busca estabelecer um diálogo entre as questões de gênero na Educação Infantil, sendo um campo investigativo extremamente relevante pela escassa produção científica no município investigado, considerando o gênero na Educação Infantil.

Uma das preocupações essenciais neste trabalho é compreender os sentidos atribuídos pelos professores e pelas professoras das salas de referência no trabalho com gênero na Educação Infantil da região VII vinculados à Secretaria Municipal de Maceió-AL. Para este estudo, delimitamos o universo de 02 (dois) Centros Municipais de Educação Infantil que compõem a Área Administrativa VII²⁷ e que atendam aos seguintes critérios:

1. Atender aos segmentos creche e pré-escola, considerando a maior abrangência possível em termos de faixa etária;
2. CMEIs que estejam entre os maiores da região VII (sete) em termos de quantitativo de crianças matriculadas e número de profissionais docentes.

Esta dissertação tem como tema *Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL* e possui como pergunta-problema: quais os sentidos atribuídos pelos professores e pelas professoras das salas de referência ao trabalho com gênero na Educação Infantil?

Para responder a essa inquietação, foram realizadas uma revisão de literatura, a aplicação de questionário, entrevistas com os/as educadores/as e consulta aos documentos sobre o planejamento e o projeto pedagógico das duas instituições públicas de Educação Infantil da cidade de Maceió selecionadas.

Como objetivo geral, delimitamos investigar os sentidos atribuídos pelos professores e pelas professoras das salas de referência ao trabalho com gênero na Educação Infantil.

Os objetivos específicos considerados, por sua vez, são:

²⁷ A Secretaria Municipal de Educação do Município de Maceió realiza uma divisão do território por meio do mapa da cidade na qual agrupa bairros próximos dividindo-os em regiões. Dentro desses bairros estão alocados os Centros Municipais de Educação Infantil que ficam agregados em Regiões Administrativas sob a supervisão de Técnicos de Referência na Coordenação Técnica de Educação Infantil.

- Investigar narrativas docentes sobre as questões de gênero na Educação Infantil;
- Analisar os projetos pedagógicos das instituições participantes e o planejamento de professores/as de Educação Infantil dessas instituições.

Entendemos que as relações e interações sociais começam a ser construídas, conforme aponta William Corsaro (2009), na infância, etapa da vida na qual as crianças passam a ter suas representações sociais, conhecendo regras e produzindo cultura. Nela, as relações de gênero são dialogadas também entre os seus pares e na relação da criança com o adulto.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados 376 (trezentos e setenta e seis) resultados. Então utilizamos os filtros avançados vinculando as palavras-chave “gênero”, “Educação Infantil” e “docência”, aplicando aos filtros os seguintes esquemas de pesquisa: a) tipos de pesquisa em nível de Mestrado e Doutorado; b) anos: 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023; c) grande área do conhecimento: Ciências Humanas; d) área de conhecimento: Educação; e) área de avaliação: Educação; f) área de concentração: educação, EDUCAÇÃO e Educação; g) nome do programa: Educação, EDUCACAO e EDUCAÇÃO (essas três formas diferentes aparecem na plataforma no campo avançado da pesquisa, sendo necessário analisar uma por uma), associando ao que os/as profissionais da docência na Educação Infantil expressam sobre gênero. Após a análise dos temas e das palavras-chave, a leitura do resumo, a leitura da introdução e das considerações finais, não identificamos nenhuma produção que possuísse a mesma linha de investigação desta dissertação.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, aplicamos os mesmos filtros e encontramos 76 (setenta e seis) trabalhos. Após a análise de temas, resumos, introdução, capítulos/seções e considerações, aproximando dos objetivos desta dissertação, filtramos 2 (dois) trabalhos com temáticas próximas do que propõe esta pesquisa, ambos sendo dissertações.

No portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto – Oasis.br, aplicamos os filtros avançados de pesquisa, sendo encontradas 86 produções em aberto para consulta e leitura. Após análise dos dados dessas produções nas plataformas da Capes, BDTD e Oasis.br, dentre as produções e as

aproximações com esta pesquisa, identificamos 4 (quatro) trabalhos, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas

PLATAFORMA	ANO DE PESQUISA	RESULTADOS ENCONTRADOS	TRABALHOS UTILIZADOS
Capes	2019-2023	376	1
BDTD		76	2
Oasis.br		86	4
Total de trabalhos		538	7

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados nas bases de dados (2024).

No quadro 2, a seguir, apresentamos os trabalhos encontrados conforme as plataformas de investigação e os resultados finais das produções encontradas que mais se aproximaram dos objetivos desta investigação como forma de auxiliar nas reflexões no campo teórico.

Quadro 2 - Trabalhos catalogados nos anos de 2019-2023

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Capes			
AUTOR/ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ TIPO	OBJETIVOS DO TRABALHO
CARVALHO, Tuany Cristina/ 2021.	Discursos de professor/as da Educação Infantil a respeito das relações de gênero: um olhar para os “cantinhos” pedagógicos	Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Dissertação	Esse trabalho teve como objetivo analisar os discursos e as práticas produzidos pelo/as professor/as a respeito das relações de gênero nos “cantinhos” pedagógicos na Educação Infantil. Apresentou como análise específica: a) (re)pensar os discursos que circulam entre o/as professor/as a respeito de ser homem e mulher na docência da Educação Infantil; b) identificar como se estruturam discursos e práticas pedagógicas do/as professor/as para a formação dos sujeitos infantis, com o olhar para o gênero; c) compreender as práticas discursivas, como professor/as pensam, organizam e utilizam os espaços (“cantinhos” pedagógicos) e brinquedos para meninos e meninas.
ARAÚJO, João Fernando de/ 2021.	Entre bolas e bonecas, painéis e carrinhos: percepções acerca das questões de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil.	Universidade Estadual de Londrina/ Dissertação	Essa dissertação buscou, como objetivo geral, compreender, por meio das percepções e práticas relatadas por professores/as, se as questões de gênero e sexualidade estão sendo abordadas e discutidas no trabalho pedagógico desenvolvido no espaço formativo da Educação Infantil.

AUTOR/ANO	TÍTULO	Oasis.br INSTITUIÇÃO/ TIPO	OBJETIVOS DO TRABALHO
MIRANDA, Amaiara Conceição de Santana; MESSEDER, Suely Aldir/ 2019.	Aprendizagem/ desaprendizagem de gênero das crianças da Educação Infantil	<i>Momento:</i> diálogos educação/ Artigo	em O trabalho apresenta quatro cenas desenvolvidas na Educação Infantil na cidade de Salvador sobre práticas pedagógicas que permeiam a reflexão histórica sobre gênero articulados sobre as infâncias e relações de gênero que se desenvolveram numa perspectiva histórica sociocultural e existencial questionaram o determinismo biológico, ou qualquer outra espécie de determinismo.
SANTOS, Marta Alencar dos; JESUS, Carla Cristina dos Santos de; MIRANDA, Amaiara Conceição de Santana/ 2021.	Gênero e sexualidade na Educação Infantil: experiência formativa com professoras	<i>Interfaces Científicas/</i> Artigo	O trabalho retrata os relatos de encontros com professores em um processo formativo sobre as concepções pessoais e profissionais acerca de gênero e sexualidade em suas vidas a fim de rompermos os estereótipos de gênero e sexualidade presente na sociedade e nas práticas pedagógicas e elegemos pedagogias outras que favoreçam o respeito às diferenças. As abordagens metodológicas utilizadas na formação foram orientadas a partir dos estudos e Virgínia Kastrup (1999; 2005) e Amaiara Conceição Miranda (2018), trazendo uma discussão sobre aprendizagem inventiva, evidenciando os deslocamentos, as desaprendizagens e problematizações numa ação pedagógica transgressora de um fazer junto às crianças pequenas.
ALVARENGA, Carolina Faria; VIANNA, Cláudia Pereira Vianna/ 2021.	Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa.	<i>Educar Revista/</i> Artigo	em Este artigo tem por objetivo fazer um recuo histórico sobre o processo de consolidação do debate entre avaliação, qualidade e gênero nas políticas públicas de Educação Infantil para, então, apresentar alguns aspectos dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, um instrumento de autoavaliação institucional participativa (AIP) que insere gênero como parte das dimensões de qualidade.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados nas bases de dados (2024).

Para que possamos realizar uma pesquisa, partimos de algumas inquietações que nos geram um problema a ser investigado com base em pressupostos dialogados com o campo teórico, o qual nos auxilia na compreensão do referido problema e nos direciona a possíveis soluções e reflexões resultantes desse processo. Planejar uma pesquisa e suas etapas é algo de suma importância para que possamos delimitar o escopo do que iremos investigar a partir da base teórica que dará o suporte científico, nos conduzindo ao campo de investigação para a coleta e análise dos dados.

Nesse sentido, “todo o trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionado com o que já foi produzido na área” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 27). Sendo assim, realizamos uma análise do que havia sido produzido por meio das plataformas online nas quais nos debruçamos para o levantamento esquematizado dessas produções, analisando as produções que mais se aproximavam ao objeto de nosso estudo a fim de subsidiar as análises que serão apresentadas nesta dissertação, na qual discorreremos sobre algumas lacunas identificadas ao se tratar sobre gênero na Educação Infantil em Maceió-AL.

A dissertação de Tuany Cristina Carvalho (2021), estruturada em uma pesquisa qualitativa, investigou o conhecimento sobre gênero dos professores que estavam vinculados a Centros Municipais de Educação Infantil em Ponta Grossa e como esses espaços eram organizados para o trabalho pedagógico diante do que os/as profissionais conheciam ou já haviam tido conhecimento sobre gênero.

Na aproximação com a pesquisa desta dissertação, Carvalho (2021, p. 35) descreve que

Durante a entrevista o/as participante/s foram questionados se em algum momento já ouviram falar sobre gênero, os seis afirmaram que sim, já ouviram falar, a maioria destacou que viu ou ouviu discussões a respeito de gênero nos meios de comunicação (televisão, internet, rádio). Cabe destacar que Aline e Bruno disseram que vivenciaram discussões no âmbito universitário enquanto cursavam Pedagogia e a professora Daiana revelou que se aproximou da temática quando ingressou no mestrado, em participações de palestras e realizou algumas leituras.

Nessa análise, percebemos que existe uma aproximação com o nosso objeto de estudo e nosso problema de pesquisa, na qual pretendemos analisar os sentidos que os/as profissionais da sala de referência na Educação Infantil dão à abordagem do gênero.

Na perspectiva de dialogar sobre gênero, João Fernando de Araújo (2021), em sua dissertação, discorre sobre os estudos de gênero na Educação Infantil e os tabus que ainda existem ao analisar essa categoria de estudo, principalmente “por ser um homem gay, trabalhando na Educação Infantil” (2021, p. 15). Suas análises falam sobre “como o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil tem abrangido questões referentes a gênero e sexualidade de forma a contribuir para a formação de sujeitos mais respeitosos e menos preconceituosos” (Araújo, 2021, p. 16-17).

O trabalho de Marta Alencar dos Santos, Carla Cristina dos Santos de Jesus e Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2021) aproxima-se desta dissertação ao buscar compreender as concepções pessoais e formativas que profissionais da educação têm sobre gênero e sexualidade, pois, segundo as autoras, “É necessário se pensar em práticas pedagógicas, nas quais possa haver uma reflexão sobre a diversidade sexual e de gênero, a LGBTfobia declarada ou velada e as violências que estão presentes no espaço educativo e também fora dela” (2021, p. 74).

Já no trabalho de Alvarenga e Vianna (2021), as autoras nos trazem dados das pesquisas dos indicadores de qualidade que são utilizados na Educação Infantil paulistana a fim de identificar como o indicador de gênero está sendo analisado e como esse diálogo vai surgindo a partir da intersecção com as questões raciais. Assim, como um dos objetivos desta dissertação é analisar o currículo e o Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil, o estudo dessas autoras nos revela o seguinte:

De forma geral, podemos afirmar que nas últimas duas décadas, os parâmetros, indicadores e diretrizes, além de fortalecerem a articulação entre qualidade e avaliação, explicitavam também as questões de gênero e das diferenças como um valor e um fim, ainda que plurais e, muitas vezes, sob o guarda-chuva da diversidade (Alvarenga; Vianna, 2021, p. 15).

Na construção desse diálogo, a primeira seção apresenta uma discussão sobre a Educação Infantil no Brasil por meio de um recorte histórico e dos marcos legais, assim como a apresentação das concepções de infância que iremos abordar ao longo da análise. Com isso, nos debruçamos sobre o campo teórico por entender que as crianças são sujeitos sociais que estão dentro do meio cultural reproduzindo a cultura ensinada e produzindo suas próprias culturas junto aos seus pares. Na sequência, a primeira seção aborda os marcos legais da Educação Infantil, além de

concepções da infância, iniciando nossa abordagem do gênero nessa etapa da educação a partir do olhar docente, pois consideramos importante o olhar sobre a criança e a Educação Infantil como norte das práticas docentes reflexos das formações dos/as profissionais.

Na segunda seção deste trabalho, abordamos o percurso histórico das questões de gênero e o diálogo sobre gênero na Educação Infantil tendo em vista as últimas produções encontradas nas pesquisas bibliográficas realizadas na área da Educação, buscando compreender como essa categoria de análise demonstra as representações sociais baseadas nas diferenças postas aos gêneros masculino e feminino dentro da Educação Infantil.

Para a terceira seção, buscamos dialogar sobre o processo de formação dos professores de sala, trazendo a contextualização da grade curricular do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, como instituição pública de ensino superior no âmbito Federal, como forma de refletir sobre a formação acerca de gênero no curso de graduação, objeto de estudo desta pesquisa e dissertação.

Já a quarta seção se refere aos procedimentos metodológicos do trabalho. Trata-se de uma investigação qualitativa realizada por meio da revisão de literatura, com estudo dos projetos e planos de trabalho docentes, aplicação de questionários e realização de entrevistas com profissionais de Educação Infantil das duas instituições da rede pública municipal de Maceió.

A quinta seção está composta pela contextualização dos resultados obtidos por meio da aplicação de questionário e de entrevista realizada junto aos/as profissionais da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Maceió-AL e pelas análises em consonância com as linhas teóricas que abordam as questões de gênero na Educação Infantil como elemento formativo e de preparo para as diversidades e o rompimento de tabus na construção dos sujeitos nas outras fases da educação e da formação social, encerrando este trabalho investigativo com as reflexões dos aprendizados nas considerações finais.

Imagem 7 - Estante



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES

Falar sobre a Educação Infantil em Maceió-AL remete diretamente ao brincar e às interações, no entanto a imagem que abre esta seção nos remete a processos que marcaram um período histórico da Educação Infantil que antecedia a fase da escolarização e do letramento. Conhecer os documentos que percorrem a Educação Infantil no Brasil nos proporciona a reflexão sobre os aspectos a partir dos quais algumas questões estão sendo trabalhadas e a partir de quais aspectos históricos e sociais podemos pensar em problemáticas a serem dialogadas pelos pesquisadores e profissionais dessa área.

Marcia Aparecida Gobbi (2015) faz um paralelo em análise comparativa vinte anos após a sua dissertação e mostra alguns avanços em percepções sobre gênero, mas também fala sobre questões pontuais em relação ao gênero na Educação Infantil construídas nas relações das crianças e dos adultos, que permanecem delimitando e enfatizando as características que são atribuídas ao ser menino e ao ser menina ao verificar que o “lápiz vermelho” é atribuído à feminilidade.

Nesse percurso de entender os aspectos da educação e o momento histórico em que ela está baseada, podemos refletir sobre gênero e como ele está sendo ou pode ser trabalhado no âmbito da Educação Infantil a fim de ofertar diálogos e pensamentos das práticas a serem trabalhadas visando à equidade de gênero, pois a pedagogia pode ser considerada “um espaço ambíguo, já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, mas antes de um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças, em uma triangulação interativa e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14).

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA NA LEGISLAÇÃO

A Constituição Política do Império do Brasil data de 25 de março de 1824 e foi elaborada pelo Imperador Dom Pedro I, mas nada tem a descrever e a narrar sobre a questão do ensino e da educação dentro do Império brasileiro. Logo, percebemos que a educação no Brasil, em seu processo de formação e de desenvolvimento, não era vista como necessária, pois a população brasileira não precisava possuir

nenhum tipo de conhecimento para o trabalho degradante que era desenvolvido nas indústrias e no campo.

É apenas na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, primeira da República, que a questão do ensino passa a ser mencionada e apresentada dentro da legislação brasileira. Apenas 391 anos após a sua colonização e exploração é que a educação passa a ser pensada de forma precária como pauta de governo e da própria constituição do Estado e da administração pública.

O Art. 34, com redação pela Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926, parágrafo 30, diz que compete privativamente ao Congresso Nacional “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União” (Brasil, 1891). A educação aparece como elemento a ser legislado pelo Congresso Nacional. Isso demonstra um grande avanço em termos históricos, políticos e metodológicos da educação brasileira, pois, a partir dessa Constituição, o ensino passou a ser regulado e regulamentado oficialmente.

De acordo com Carvalho (2015), com o fim da Monarquia no Brasil e o início da República Federativa, a educação ganha um capítulo especial na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, citando o texto do capítulo a seguir (grifos e citação dos artigos que regem o conteúdo e o objetivo deste trabalho):

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a Brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito Brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Percebemos que a educação passa a ser regulamentada como uma atividade do município e do Estado a partir dessa Constituição. O ensino da Educação Infantil surge em sua escrita como o ensino primário de forma integral e gratuita, assim como o ensino ulterior, e sendo de caráter obrigatório e extensivo aos adultos. Ora, apenas em 1934 é que teremos a preocupação do ensino e da própria alfabetização

da população brasileira como elemento obrigatório por parte do Estado em garantir esse ensino.

Conforme nos aponta Lima (2017), a Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, no ano de 1924, é o primeiro documento oficial a dialogar sobre os direitos da criança, seguida da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), assinada pelo Brasil e mais 50 países, versando sobre a proteção integral e os cuidados especiais para com as crianças.

Quando passamos a analisar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação e o Ensino Infantil aparecem de forma mais clara e objetiva em seu caráter de responsabilidade e das competências cabíveis a cada esfera administrativa. Incluídos no Capítulo III, o texto aponta o seguinte (grifos e citação dos artigos que regem o conteúdo e objetivo deste trabalho):

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

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (Brasil, 1988).

Consideramos que, a partir de 1988, a Educação Infantil inicia uma nova fase na história da educação brasileira. A partir da década de 80, a preocupação do ensino deixa de lado as questões ligadas ao desenvolvimento industrial através da valorização do ensino técnico, que teve seu ápice a partir da década de 50 até os anos 80.

Após o desenvolvimento econômico do país, percebeu-se que era de suma importância investir na educação da criança e do adolescente, pois o país estava voltado para uma corrida do ensino técnico, que, duas décadas depois, já não

estava tão valorizado e necessário frente às novas tecnologias. Era preciso, então, aprender as novas técnicas e os novos meios de produção. Logo, o Ensino Infantil iria atender às novas demandas do mercado tecnológico.

Em 1990, o Brasil assina e adere à Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, documento internacional mais amplo sobre os direitos da criança que aborda, ao longo dos seus 54 artigos, temas de suma importância, como a proteção às crianças sendo uma obrigatoriedade do Estado, da família e da sociedade, como evidencia Lima (2017).

Para garantir essa educação que estava posta na Constituição Federal de 1988, após amplas discussões, foi fixada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através da Lei nº 9.394/96, para regulamentar todas as diretrizes e os parâmetros da educação de modo geral.

No tocante à Educação Infantil, objeto de compreensão deste trabalho, em seu Título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, em seu Art. 4º, é trazido o seguinte:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 1996).

Isso nos mostra a responsabilidade do Estado e dos municípios em fornecer e garantir uma Educação Infantil gratuita.

Em sua Seção II, a qual versa especificamente sobre a Educação Infantil, está posto o seguinte:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Percebemos que a LDB vem garantir, do ponto de vista legal, a educação voltada para a criança, e essa preparação consta no inciso I do artigo 31, que aponta uma avaliação mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento dessas crianças.

De forma a tornar mais específico o que está posto nas legislações já apresentadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vêm legislar e discutir melhor essas questões, pois define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que deve ser oferecida em creches ou nas chamadas pré-escolas, sendo esses espaços institucionais e não domésticos que têm como práticas a educação e o desenvolvimento pedagógico do ser infantil em todas as suas áreas de formação. No entanto, pouco se fala ou até mesmo se pensa na formação das questões de gênero nessa fase da educação.

Nesse mesmo documento, está referenciada a responsabilidade do Estado em garantir e assegurar a prestação da gratuidade do serviço educacional em toda a sua estrutura para a sociedade, assegurando a qualidade do ensino e sem requisito de seleção, ou seja, a Educação Infantil é um direito de todas as crianças, devendo o Estado assegurar o acesso das crianças em sua totalidade.

Nota-se que o ensino da Educação Infantil e a sua devida importância só vêm ser assegurados e garantidos de forma eficaz, em termos de legislação, a partir da década de 80, o que impulsionou, de forma bastante acelerada, uma corrida pela alfabetização e a preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças, além da visão sobre elas como futuros sujeitos transformadores de sua realidade.

Hoje se busca, a nível municipal, ajustar esse lapso temporal e prover os direitos mínimos assegurados por lei como forma de implantar uma educação voltada para o desenvolvimento da criança enquanto criança, mas também como futuro sujeito de ação e de reflexão sobre a sua realidade. Busca-se formar atores e protagonistas de um Brasil mais desenvolvido e de uma sociedade justa e menos desigual. Nesse sentido, iremos analisar e fazer uso dos conceitos construídos ao longo da história da criança e da infância sempre que necessário para nos auxiliar nas análises e compreensões a serem apresentadas e dialogadas neste trabalho.

A garantia de que a educação é um direito desde o nascimento da criança no Brasil está posta conforme a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que pauta, em

seu Art. 208, a Educação Infantil para crianças de até 5 (cinco) anos nas creches, com base na liberdade e na emancipação das rotinas e atividades.

Assim, para Lima (2017, p. 17),

A palavra creche durante muito tempo teve conotação pejorativa por conta dessa diferença em seu oferecimento em relação aos jardins de infância. Algumas instituições de Educação Infantil, ainda hoje, não gostam de nomear de creche as turmas de menores de quatro anos. Mas pela redação atual da CF/88 é definido que a creche é voltada às crianças de zero a três anos, e a pré-escola às de quatro a cinco anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), em relação à Educação Infantil, vem confirmar o direito previsto na Constituição ao acesso à educação até os 5 anos de idade em rede pública, próximo de suas residências, sendo que as práticas de interação devem respeitar as culturas locais e regionais, como estipulado no Art. 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a LDB estabelece:

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

Em continuidade à garantia dos direitos da criança à educação, no dia 17 de dezembro de 2009, por meio da Resolução nº 5, tivemos a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, objetivando a organização das propostas pedagógicas que permeiam todo o processo da Educação Infantil, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as políticas públicas na elaboração das propostas pedagógicas.

As DCNEI estabelecem que as propostas pedagógicas devem ter como objetivo

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

A Educação Infantil tem princípios a serem seguidos, e, a partir deles, as práticas pedagógicas precisam estar sustentadas em dois eixos: as interações e as brincadeiras, articulando o conhecimento de si e do mundo contextualizado, mundo esse em que as crianças estão inseridas, promovendo a imersão na linguagem oral e escrita para a sua compreensão e a promoção da interação e do cuidado de si e do ambiente em que vivem.

Para Lima (2017, p. 17),

A mudança na concepção de criança pequena também colaborou para que fosse elaborada uma legislação que a protegesse e concedesse direitos específicos para sua idade. Sendo ela um sujeito social, que faz parte de uma cultura e também produz cultura, seu momento sociocultural enquanto criança deve ser respeitado.

Até então, percebemos que a legislação busca alinhar a brincadeira, a convivência, entre outros aspectos da Educação Infantil, mas não especificamente o trabalho sobre gênero dentro dos espaços da Educação Infantil, o que deixa essa categoria de estudo à margem dessa fase de formação.

1.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL EM MACEIÓ: CONTEXTUALIZAÇÕES E REFLEXÕES

A Constituição Federal de 1988, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 e o Plano Municipal de Educação de Maceió definem a Educação Infantil como direito fundamental e como primeira etapa da Educação Básica, de caráter obrigatório a partir dos 4 anos de idade.

Com base nas legislações, na Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Estatuto da Criança e do Adolescente, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL, no ano de 2015, publicou as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió. Compostos por uma equipe técnica, os trabalhos para elaboração desse documento se iniciaram dois anos antes da sua publicação, com participação em formações continuadas e uso do “chão da escola”²⁸ como laboratório de observação para a construção dos eixos estabelecidos.

Está estabelecido nas Orientações Curriculares que

Aos educadores e gestores escolares cabe traduzir essas orientações, sendo a criança, sempre, sua principal inspiração. Por outro lado, o professor é o grande mediador entre a criança pequena e a sua realidade. Ele é intérprete pedagógico de suas necessidades, de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, conhecedor de sua realidade social e multicultural, de sua situação familiar (Maceió, 2015).

Verifica-se que as Orientações Curriculares abordam o processo de interação e a valorização da observação da criança para a proposta do “Currículo Ampliado”, que é visto como tudo o que é vivenciado pela criança desde o primeiro instante em que é acolhida na instituição até a sua saída, sem que haja uma dicotomia entre o cuidar e o educar, pois já entendemos a criança em sua totalidade plena, que convém ser estimulada de forma ampla, explorando as múltiplas linguagens da criança. O planejamento das atividades em sala de referência convém levar em consideração as crianças e os contextos em que elas estão inseridas, tornando-as protagonistas do processo de desenvolvimento integral.

Na elaboração do documento e em sua estruturação, percebemos que algumas diversidades são consideradas, principalmente quando se defende a produção das culturas infantis; no entanto, percebemos que, na própria redação do documento, que prevê a construção de um currículo ampliado, as questões de gênero na Educação Infantil são colocadas como possibilidade de interpretação para os/as profissionais que atuam diretamente com a Educação Infantil, uma vez que em seu texto é dito que “Assim, temas como gênero, educação especial e inclusão, diversidades étnicoraciais, sustentabilidade, novas tecnologias e promoção da diversidade cultural receberão atenção especial em ações futuras” (Maceió, 2015).

²⁸ Esse termo faz referência ao trabalho realizado por todos/as os/as profissionais que estão inseridos/as dentro de uma unidade de educação.

Compreendemos, assim, que as relações de gênero, por serem uma construção social dos sujeitos, também estão presentes no processo da Educação Infantil, permeadas pelas relações de interação dos pares, conforme aponta William Corsaro (2009). A partir disso, as crianças também constroem relações e uma cultura própria entre si, como também na relação que essas crianças possuem com os adultos.

A brincadeira é uma situação imaginária que obedece a regras que surgem da própria atividade, diferentemente dos jogos sociais da criança mais velha ou do adulto, que têm regras formais e preestabelecidas. Nesse sentido, a brincadeira é uma construção social instituída na cultura das crianças e das infâncias que constrói o conhecimento por intermédio do brincar e da integração nas brincadeiras (Corsaro, 2009).

O desenvolvimento do brincar na criança parte de atividades em que os aspectos imaginários prevalecem sobre as regras para os jogos, do mesmo modo que as regras prevalecem sobre os aspectos imaginários e permanecem subjacentes. Para a criança pequena, a percepção do objeto é integrada à sua motivação para agir, a sua reação motora. Ela ainda não é capaz de pensar numa situação imaginária para as coisas e para as pessoas. Para que a brincadeira ocorra, é necessário que haja comunicação, um diálogo estabelecido entre as crianças com concordância entre elas, as coisas e o mundo real e imaginário.

Essa relação é desenvolvida e construída pelas crianças, pois elas conseguem estabelecer essa relação do brincar com o desenvolvimento linguístico e a comunicação com os adultos que estão sempre a observar. Mergulhar nesse movimento do brincar a convite das crianças foi fundamental para facilitar a aproximação entre elas e os pesquisadores, possibilitando a compreensão e a percepção do universo da pesquisa.

Desse modo, quando pensamos em um currículo voltado para a Educação Infantil, pensamos em uma jornada dessas crianças que deve ser construída considerando-se os interesses delas, se desdobrando ao ser dividido entre os cuidados com o corpo, como higiene pessoal, alimentação, sesta e o momento do parquinho, podendo ser ampliada buscando-se de fato uma proposta que dê às crianças autonomia e fazendo com que possam ocupar o lugar de protagonistas ricos e potentes, como sugerem os documentos oficiais estudados, podendo ser trabalhadas questões relacionadas a gênero.

Logo, percebemos que existe a necessidade de construção de uma rotina capaz de pensar essas crianças como parte de um processo que potencialize e as provoque para desenvolver sua criticidade, autonomia, suas vivências, explorações, descobertas e a construção de suas próprias culturas infantis por meio de vivências cotidianas que sejam planejadas com o propósito de diariamente construir uma dinâmica que as impulse a explorar novas experiências e a descobrirem novos sabores.

Ressaltamos que o objetivo deste trabalho não é apontar ou discriminar situações em desacordo com as Orientações oficiais ou levantar críticas aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos, mas não poderíamos ser alheios aos fatos que estão à nossa frente, registrados no documento no que se refere às questões de gênero.

É importante ressaltar que as Orientações tratam de questões que envolvem diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem significativa das crianças através de interações, brincadeiras e construções infantis que envolvam situações da criança com a natureza, isso porque é imprescindível que a Educação Infantil busque investir em momentos de contato direto com todos os elementos da natureza no que diz respeito ao envolvimento da criança com o meio natural, em uma rotina pautada na educação ambiental e sustentável, para além do trabalho com as múltiplas linguagens.

Léa Tiriba afirma que é preciso uma prática que proponha novas ideias com a intenção de oferecer e apontar caminhos no sentido de que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (2010, p. 3).

Nesse sentido, através das práticas pedagógicas, é possível reconhecer que, de fato, as crianças são seres sociais, da natureza, que produzem cultura, mas que também aprendem e apreendem cultura e que esses meios contribuem diretamente para a formação humana, afetiva, social, histórica, cultural e cognitiva delas. Inclusive, é algo para além do universo infantil, pois o ser humano de modo geral é parte da biodiversidade, e, por isso também, é preciso saber conviver em harmonia nela e com ela durante todas as fases da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirmam que é preciso haver uma prática que proponha novas ideias com a intenção

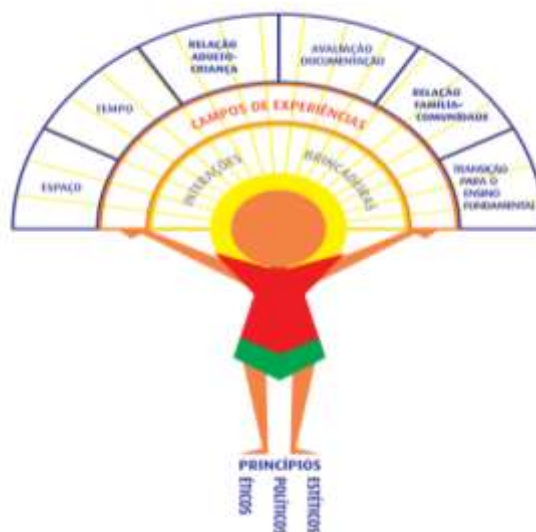
de oferecer e apontar caminhos no sentido de que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, 2010).

A Educação Infantil precisa centralizar o planejamento das atividades tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo às crianças experiências diversas, que, segundo as DCNEI, “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010).

Assim, por meio de um planejamento diário, segundo as DCNEI (Brasil, 2010), a proposta pedagógica deverá “garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”, estando centrada nas/para as e com as crianças e na relação delas com o espaço em que vivem, construindo uma identidade de pertencimento e amor para com esse lugar, de forma que se sintam bem, devendo o adulto ser o mediador, promovendo a construção e a boa convivência da criança com o espaço, fomentando nas crianças o desejo de se apropriarem do novo conhecimento, do diferente, e fazerem uma relação do conhecimento em construção com a realidade vivida.

O planejamento das práticas pedagógicas da Educação Infantil deve prever experiências de manipulação, experimentação, investigação, revitalização e conservação, desenvolvendo a criatividade das crianças, planejando, executando e avaliando os espaços que devem possibilitar o desenvolvimento das habilidades múltiplas delas, contemplando os campos de experiência definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (OCEIRMM), conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Síntese do Currículo Ampliado



Concepção: Alice Barros e Lenira Haddad. Fonte: Maceió (2015). Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió.

Desse modo, frisa-se que o educador possui, através do seu papel de mediador, juntamente com todos/as os/as profissionais da educação, uma influência direta nessa nova construção. É inquestionável a necessidade de fazer as crianças enxergarem para além dos espaços internos da unidade educacional, que as cercam e as impedem de ver e investigar o mundo. Elas precisam ver além, perceber o mundo, que precisa ser explorado, estudado e cuidado por elas.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, a criança deve ser vista como sujeito ativo, rico e potente, que produz cultura, devendo ser o centro do planejamento e das práticas pedagógicas, protagonista das ações na Educação Infantil.

Agora, sendo ela o centro do processo educativo e entendida como sujeito de direitos, a educação da e para a criança pequena passa também a valorizar a experiência como prática assídua de sua concepção. Além disso, a noção de currículo presente nas Orientações de Maceió toma como base os interesses das crianças e as relações que elas estabelecem com todos e com o meio à sua volta, conforme pauta o documento:

A concepção de currículo, aqui apresentada, contempla tudo o que se faz e o que acontece no dia a dia da criança na instituição educacional, incluindo as relações que se estabelecem e o que se precisa compreender e oferecer a ela para que possa desenvolver seu pleno potencial como pessoa, a partir de ricas e diversas experiências significativas (Maceió, 2015).

Esse currículo ampliado é constituído com base em alguns componentes norteadores, como afirmam as OCEIRMM, dentre os quais se destacam: a) a concepção de criança; b) o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano; c) a organização de tempo, espaço e relações da criança na instituição; d) a relação adulto-criança; e) a documentação (entre elas, a avaliação, o registro e a observação); f) a relação instituição-família-comunidade e g) a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Dessa forma, o processo de construção das culturas infantis na primeira infância deve considerar a composição de um currículo com diferentes áreas do conhecimento e nos campos de experiência, de modo significativo, valorizando as primeiras impressões da criança sobre o conhecimento científico e a busca do significado do mundo que a cerca. Sendo assim, percebemos que os conceitos sobre currículo são baseados em “formas particulares de ver e sentir o mundo (nas quais podem ser incluídas as concepções de infância e de sua educação), configuradas nos modos como o conhecimento é organizado” (Carvalho, 2015, p. 467).

Como afirmação sobre o que diz respeito ao educar e aos diversos componentes que aprimoram o currículo da Educação Infantil como suporte para a prática pedagógica, é possível perceber que, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser, e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998).

Assim, deve ser levada em consideração uma jornada que contribua com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por intermédio de experiências que envolvam as interações delas com o espaço interno (salas de referência) e externo (áreas abertas). Para tal, é de fundamental importância que os princípios ético, estético e político sejam contemplados e que a organização do espaço e do tempo favoreça novos conhecimentos de si, do outro e do mundo, despertando para a preservação do meio, conforme apontam as OCEIRMM:

Nas instituições de Educação Infantil, observa-se a organização do dia a dia mantendo as crianças dentro de salas na maior parte do tempo, quando seria muito mais interessante ocupar esse tempo com elas nos espaços abertos e em contato com a natureza, desenvolve uma visão ampliada do currículo vendo, assim, conhecimentos, valores e afetividades relacionados à preservação do meio ambiente, tão caros à preservação da vida atualmente, como promulgados nas DCNEI. Conhecer diferentes elementos animais, vegetais e minerais da natureza, podendo acompanhar seus processos de transformação conforme seus interesses permitem à criança construir “alicerces” importantes para uma posterior compreensão dos conhecimentos já sistematizados sobre o tema (Maceió, 2015).

Nesse contexto, as experiências para além da sala de referência – em que poderemos proporcionar novas descobertas, levando as crianças a estarem em contato com os elementos da natureza, os recursos naturais e materiais, de modo a explorarem todos os espaços da instituição e seu entorno – devem ser rotina na Educação Infantil. No RCNEI, quando tratado o eixo Natureza e Sociedade, destaca-se que

O eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais (Brasil, 1998).

Observa-se, dessa forma, a real necessidade de um currículo que aponte diversos meios para o processo de aprendizagem, dentre eles um meio que envolva a natureza, o reconhecimento de si nela e a oportunidade de “conhecer-se”.

Para validação, as DCNEI afirmam:

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010).

Assim, o/a professor/a deverá pensar sua prática pedagógica baseada nessa visão ampliada de currículo para que possa também ampliar as possibilidades das construções infantis e das descobertas desses sujeitos pensantes e produtores potenciais de cultura.

Propor às crianças uma investigação do meio é um bom exemplo para se praticar esse currículo, de forma a estimular nas crianças o contato com o meio ambiente através da exploração, experimentação, observação e manipulação dos recursos naturais, os quais se encontram disponíveis e acessíveis às crianças

pequenas cotidianamente, bem como conhecer as especificidades dos espaços potenciais em que elas vivem, interagem e se constituem como sujeitos e, dessa maneira, desenvolver um currículo que possa contemplar questões de gênero.

Conforme Carvalho (2015, p. 467), “promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo”.

É preciso, dessa maneira, reconhecer a importância da criança como um todo, para além da aprendizagem, mas também aspectos diversos que cercam a educação da criança, contribuindo com que ela, ao passar pela transição para o Ensino Fundamental, não perca a sua essência de buscar o novo e ser um sujeito descobridor e curioso.

Diante disso, para que haja uma contribuição significativa para as construções infantis, se faz necessário uma rotina que seja constituída por aspectos como: planejamento, organização, sistematização e operacionalização, tendo como foco a criança como sujeito ativo no processo. É importante frisar que a rotina possui papel imprescindível na Educação Infantil, isso porque promove segurança e estabilidade para a criança, podendo, ainda, facilitar a organização espaço-temporal para que a criança sempre tenha conhecimento das proposições feitas a ela.

É importante salientar também que o papel do adulto nas brincadeiras é o de mediar, provocar, estimular e preparar espaços que propiciem a escuta e potencializar os interesses das crianças para que os espaços e tempos sejam convidativos para elas, levando ao seu desenvolvimento integral.

Na criança pequena, seus desejos de ação são vinculados ao instante e ao ambiente em que está inserida. Essa criança não consegue separar o objeto do seu significado (a palavra que a nomeia), logo a percepção e o significado são um todo indissociável. Essa construção do faz de conta associa as “atividades de segundo grau”, nas quais se utiliza de materiais do cotidiano e seus elementos e lhes atribui outro significado ou utiliza os elementos como referência de forma a materializar os planos imaginário e fictício.

O ato de brincar se revela associado à zona de desenvolvimento próxima, na qual existem as brincadeiras que são mediadas e outras que não possuem essa interferência do adulto ou de uma criança maior.

Ao se falar sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, emergem questões fundamentais, tais como o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento e a sua ênfase, além do papel dessa atividade nesse desenvolvimento. Do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma de desenvolvimento predominante da atividade, mas é a linha principal do desenvolvimento da criança, pois a brincadeira se manifesta de forma natural na criança, podendo ser apresentada em diversas situações, seja em situação de representação do mundo adulto ou na situação do imaginário.

Para Carvalho e Silva (2020, p. 500),

Esses campos de experiências possibilitam que o professor realize um planejamento de contextos, levando em consideração tempos, espaços, materiais, relações e linguagens. Isso implica a compreensão de que o planejamento dos contextos, a partir de uma continuidade dos processos educativos, contemplará os campos de experiência, sempre de modo relacional. Nesse sentido, os campos de experiência trazem possibilidades para a atuação docente, as quais não podem ser estanques ou restritas a determinado campo, como geralmente ocorre no caso de uma organização curricular por disciplinas.

Através da brincadeira, as crianças desenvolvem uma linguagem, uma intenção, criam regras e mudam regras durante esse movimento do brincar. Uma proposta que tenha esses requisitos apresentados estará verdadeiramente expressa numa concepção de criança como agente ativo, produtor de cultura, crítico e autônomo, de modo a atender às demandas das diversas infâncias presentes na instituição.

Estaria a Educação Infantil desenvolvendo um currículo ampliado, no qual os professores de sala desenvolvessem todos os campos de experiência explorando ao máximo o potencial das crianças? Pois bem, percebe-se que as questões de gênero não possuem um diálogo específico contemplado no currículo, nas orientações, normas, diretrizes e legislações que permeiam a nossa realidade da Educação Infantil.

Dentro da sala de referência havia várias mobílias espalhadas de forma conservada e limpa e bem distribuída. Pude observar os cantos de convivência coletiva e os espaços temáticos para o horário de exploração e brincadeira dentro da sala, a qual contava com um espaço montado com uma cozinha pequena abaixo de uma janela de vidro que contribuía com a ventilação. Mais ao fundo da sala havia outro espaço separado por uma

estante que criava uma área semelhante a uma oficina a qual continha carros para brincar. Estávamos na observação das rotinas e do desenvolvimento das atividades quando chegou o momento de explorar a sala e as crianças brincarem com os materiais da sala.

A sala era pequena e possuía 12 crianças nessa tarde de observação, quando chegou a hora de as crianças poderem brincar com os cantinhos da sala, pois, apesar de as atividades propostas serem pensadas pelo eixo norteador do “brincar”, conforme as Orientações Curriculares para a Educação Infantil em Maceió (2015) e o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (2020), existe uma rotina diária na qual são organizados os horários de cada brincadeira, ou atividade de exploração a ser realizada no dia a dia. Sendo assim, algumas crianças ficaram postas nas mesinhas brincando com tampa de garrafa PET, outras com uns jogos educativos.

Alguns meninos foram brincar com os carrinhos e uma menina se dirigiu à cozinha. Nessa tarde de observação, houve um dos meninos que se direcionou até a cozinha para participar da brincadeira junto com a sua colega, quando a professora pediu que ele fosse brincar junto com os meninos no fundo da sala com os carrinhos. No momento me veio a estranheza do pedido, uma vez que a mesma sempre articulou bem todas as suas atividades diárias e pedagógicas junto às crianças. (Texto extraído das anotações de observação de campo do autor).

Essa narrativa faz parte das minhas anotações de observações dentro de uma sala de referência que continha cantinhos montados para o desenvolvimento das brincadeiras, nas quais alguns cantinhos estabelecem a divisão do brincar e das brincadeiras por gênero, fazendo com que existissem brincadeiras para meninos e brincadeiras para meninas.

Compor um currículo amplo que esteja alinhado a todas as diretrizes e ao dia a dia de nossas crianças requer a observação e a escuta ativa, pois, considerando “[...] a organização curricular pautada em direitos de aprendizagem e campos de experiências para a Educação Infantil”,

[...] a BNCC (Brasil, 2017) evidencia um descompasso com seus pressupostos ao apresentar uma listagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem relativos a cada campo de experiência, os quais devem ser alcançados pelas crianças de acordo com a faixa etária em que se encontram (Silva; Carvalho, 2020, p. 502)

Com isso, percebemos que a proposta de um currículo ampliado deveria compor todas as questões que as crianças demandam, assim como propostas pedagógicas baseadas nas interações e nas problemáticas dispostas no dia a dia, como dialogar sobre questões de gênero. Nesse sentido, pensar nesse currículo também é pensar sobre todas as questões que permeiam a nossa sociedade desde a Educação Infantil.

1.3 UM DIÁLOGO SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA E DAS INFÂNCIAS

Pensar sobre o universo infantil ou da criança nos remete a refletir também sobre como se dá o processo de construção histórica do papel da criança que vem sendo construído ao longo do contexto histórico, social e cultural sobre as representações de infâncias vivenciadas em cada sociedade.

Philippe Ariès (1981) traz uma reflexão sobre esse aspecto histórico e dual das nossas crianças e infâncias, afirmando que a criança e suas infâncias assumem papéis diferentes nas diversas épocas e sociedades constituídas; nesse universo de significações, observamos que essas crianças nem sempre tiveram as suas infâncias respeitadas ou concebidas.

Refletir sobre as crianças e as infâncias requer do pesquisador um olhar clínico e ao mesmo tempo suave para ter a sensibilidade de visualizar a riqueza e as características particulares desse universo que a cada segundo se renova, pois possui uma dinâmica estruturada no imediatismo e na isenção das regras sociais nas quais os adultos irão se inserir posteriormente.

No segundo capítulo da obra de Ariès, *História Social da Criança e da Família*, intitulado “A descoberta da infância”, ele nos relata essa construção histórica na qual a criança e as infâncias foram imersas ao longo da evolução histórica das sociedades. Em sua primeira concepção da criança, verifica-se que eram comparadas a homens pequenos, e os adultos seriam os espelhos a serem seguidos na esfera das sociedades, principalmente no campo do trabalho pesado, onde eram utilizadas desde cedo como mão de obra.

Nesse sentido, a primeira concepção de criança e de infância está atrelada ao processo de evolução das próprias sociedades e ao desenvolvimento histórico dentro das classes sociais preestabelecidas. Essa construção das concepções vai acompanhando esse paralelo de desenvolvimento social, pois, em seu segundo conceito, a criança e sua infância são apresentadas de maneira suave após o nascimento do menino Jesus, passando a existir uma naturalização e uma influência perceptível da religiosidade, havendo uma mudança no modo de ver e entender a criança e sua infância. Ressalta-se que essa mudança não ocorre de forma universal e unilateral, pois as crianças das classes baixas ainda asseguravam a mão de obra em pleno funcionamento para a manutenção das cidades. No entanto, a infância e a

maternidade foram suavizadas pela ligação e relação da fé com a concepção do menino Jesus pela Virgem Maria.

Essa nova relação da fé e da religiosidade na construção social das infâncias delimita um marco divisor em termos dos aspectos sociais e de concepção dessa criança e da sua infância, pois se nota que essa criança já começa a ser vista como um ser que possui características diferentes do adulto, e não mais como um adulto com as mesmas características minimizadas. Ainda dialogando sobre essa construção histórica que Ariès traz, a tipificação da criança permanece de acordo com cada século ou tempo histórico das sociedades, apontando, por exemplo, a criança da “fase gótica”, que aparece em seu aspecto natural, apresentando certa ingenuidade e doçura do ser pequeno. Essa fase de mudança na percepção da infância e da criança remete às “infâncias santas”, representadas pelos seguidores de Jesus e alguns santos, a exemplo de São João, entre outros.

Essa fase de representação da criança em sua concepção de santidade tem sua ruptura a partir da representação no “retrato”. Nessa fase, demonstra-se que a criança começou a ser vista e representada socialmente como de fato ela é, rompendo com a visão da criança como um adulto pequeno ou vista em forma de santidade. Outro fator importante para essa representação da criança através da imagem vem do fato da preservação atribuída à memória pelo alto índice de mortalidade infantil do período.

A partir do século XVI, a criança passa a ser representada pelo “putto”, expressão que delimita a criança em sua representação na sua forma natural, ressaltando o “eros”, marcando uma das características da Renascença. A criança e suas infâncias passam a ser retratadas em seu aspecto o mais natural possível, a nudez, isto é, a representação passa a ter o caráter mais biológico do ser.

Essas características das crianças e das infâncias que Ariès nos faz reviver em sua construção histórica são fundamentais para conhecermos os elementos nos quais as concepções de crianças foram construídas histórica e socialmente, nos remetendo a paralelos entre o passado e algumas visões com as quais ainda nos deparamos no mundo contemporâneo, a exemplo da exploração do trabalho infantil e dos índices de mortalidade infantil, sendo que o Brasil, nos dados divulgados pelo IBGE em 2015, alcançou o índice de 13,82. Se compararmos aos avanços sociais e à evolução das sociedades, perceberemos que ainda temos um quantitativo elevado.

Os conceitos de criança e infâncias que foram abordados até o momento nos servem como base para compreendermos a historicidade desses pequenos sujeitos e a invisibilidade social que foi concedida a eles. Paralelamente a essas concepções já apresentadas, pretendendo ampliar essa visão, recorreremos a Kramer (2000), que nos apresenta uma concepção na qual as crianças e as infâncias já representam outra vertente, a realidade democrática embasada nos direitos humanos.

Percebemos que os conceitos e os diálogos estabelecidos permeiam o universo de categorias de análise sobre as crianças, as infâncias, a Educação Infantil, no entanto não trazem um diálogo sobre gênero.

O interesse pelo campo das infâncias e da criança na área das ciências humanas e sociais no século XVI é ainda considerado jovem se compararmos ao interesse das ciências biológicas, principalmente por somente em meados do final do século XIX e começo do século XX ter apresentado as primeiras discussões em que a criança passa a despertar interesse como objeto de estudo e análise. Nota-se que as primeiras preocupações em relação às crianças deviam-se ao fato de conhecer e analisar o desenvolvimento cognitivo, psíquico, emocional e motor, a exemplo das grandes teorias apresentadas por Lev Vygotsky e Jean Piaget.

Kramer (2000), ao elaborar sua obra, *A infância e suas singularidades*, nos mostra que os conceitos acerca da criança e das infâncias são elaborados de acordo com os períodos históricos e sociais de cada época, o que nos leva a essa diversidade de visão e significações. Nesse paralelo, a infância passa a ser compreendida como uma categoria que faz parte de um contexto histórico e social; desse modo, não será possível isolar a infância e a criança como uma categoria descontextualizada e realizar análise e observação, pois ambas estão entrelaçadas a um momento histórico, não sendo possível uniformizar uma construção única.

Nas sociedades contemporâneas, o combate à mortalidade infantil e o despertar das mudanças sociais, culturais e econômicas que as sociedades desenvolvem, assim como o grande avanço das ciências e da área da saúde, passam a considerar as crianças sujeitos ativos, produtores de cultura e, portanto, consumidores, devendo as crianças serem incluídas em todos os planejamentos de políticas públicas e da economia em todo seu processo de desenvolvimento humano e sociocultural. Esse desenvolvimento precisa ter espaço no campo educacional, pois se verifica que, através do desenvolvimento econômico e da participação da mulher no mercado de trabalho, as crianças mudam de contexto, obtendo uma

inserção nas creches e nas escolas. Nesse sentido, Kramer (2006) afirma que “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades que estão inseridas”.

Nesse mesmo traçado, Kramer (2006) aponta quatro eixos que permeiam a concepção da criança e da infância, delimitando que a criança possui uma cultura própria permeada do brincar; a criança coleciona, produzindo sua própria história e lhe dando sentido; o seu pertencimento à sua classe social e, conseqüentemente, é dotada dos valores desse pertencimento, e a alteração e subversão que a criança faz diante do que lhe é estabelecido. Em seu trabalho, Kramer (2006) define o conceito de infância como sendo algo construído socialmente, uma categoria trazida pela própria história do desenvolvimento humano. No mesmo livro, ela diz que essa infância é traduzida pelo período do nascimento aos 10 anos de idade, traduzindo a história individual do ser humano. O conceito de criança surge como sujeitos sociais e históricos marcados pela contradição da própria estrutura social, tendo como principal característica o ato de brincar.

Essas premissas nos fazem pensar sobre alguns marcadores sociais das diferenças que são estabelecidos socialmente, em especial os marcadores que envolvem gênero e idade, sobre a docência na Educação Infantil e sobre o que é ser criança em nossa sociedade adultocêntrica. Acrescentamos, ainda, o que é ser menino e o que é ser menina e qual o papel docente, considerando as questões de gênero na Educação Infantil.

Conforme Bortolini e Vianna (2022, p. 2217-2218),

Não é possível analisar quaisquer políticas de promoção de direitos de mulheres e LGBTQ+ no Brasil sem considerar o histórico de exclusão, repressão, criminalização e violência que definiu a atenção do Estado brasileiro sobre grupos subalternizados durante séculos. A imposição de um sistema de gênero cis-heteronormativo masculinista e racializado foi parte fundamental dos processos de colonização que construíram sociedades como a nossa.

Baseados nesses aspectos que Kramer (2006) descreve sobre o universo da criança e da infância, podemos afirmar a mudança da percepção que essas categorias tiveram no decorrer do percurso histórico, pois as crianças passam de seres pequenos a seres dotados de cultura própria, passando a brincar tendo a sua infância observada e a agregação dos valores, normas e culturas ao propor o

pertencimento a uma classe social e um dos elementos característicos da criança, a subversão “da ordem”.

Nesse diálogo sobre as crianças e as infâncias que Kramer (2006) aponta e em consonância com o pensamento de Bortolini e Vianna (2022), percebemos uma correlação na construção dos processos de colonização e estruturação da sociedade brasileira, que impõe a estrutura cisgênero, heteronormativa e masculinista dessa elaboração social, portanto agindo diretamente na formação do gênero.

Seguindo essa lógica, vamos interpretar as Orientações Curriculares para a Educação Infantil na cidade de Maceió-AL, que foram elaboradas e entraram em vigor desde o ano de 2015, para os Centros Municipais de Educação Infantil em Maceió. Quando partimos para as OCEIRMM, foram observados alguns apontamentos de marco conceitual das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, como a definição da identidade do atendimento na Educação Infantil, que deverá ser ofertado a crianças de 0 a 5 anos de idade em instituições públicas ou privadas, como creches e pré-escolas, com proposta pedagógica que reconheça a criança pequena como sujeito produtor de cultura (protagonista), a amplitude das funções sociopolíticas e pedagógicas, a visão da criança como sujeito de direitos, reconhecendo seu papel ativo e cidadão e a indissociabilidade do cuidar e do brincar.

Essa mesma diretriz vai definir a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Diante do que está posto nas DCNEI, devemos, enquanto educadores, respeitar e buscar garantir a formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos, capazes e em fase de construção da sua personalidade e identidade pessoal e coletiva, fazendo um contraponto com a legislação e as condições de materialização de uma proposta que concebe as infâncias como parte da vida válida por si mesma e não como simplesmente uma preparação para a fase adulta. A proposta desse documento nasce com pedagogias apropriadas à criança pequena, como o jardim de infância, além de acreditar na sua competência e no seu direito de participação.

Como consta nas Orientações,

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil aqui constantes muito contribuirão para a adoção de práticas escolares voltadas para o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos físico, emocional, social, cognitivo e linguístico (Maceió, 2015).

Percebemos que existe uma grande preocupação voltada para o ensino e a Educação Infantil e os estágios de desenvolvimento definidos por Piaget, que valoriza a concepção de criança e de infância, permitindo atividades através das brincadeiras e do lúdico e desenvolvendo os campos emocional e cognitivo, por exemplo, dessas crianças. O que nos chama atenção nessa relação é perceber e entender como essa prática está sendo realizada no contexto escolar, assim como quais as concepções que os/as profissionais investigados/as possuem sobre as possíveis questões de gênero, uma vez que não apresentam textos nos amparos legais que abordem essa temática.

Verificamos, também, que o texto das Orientações Curriculares se contrapõe às velhas práticas exercidas e às propostas pedagógicas baseadas no modelo tradicional de ensino, que é estruturado no mesmo modelo da educação como preparação para o Ensino Fundamental. O currículo da Educação Infantil baseado no protagonismo das crianças não está pautado apenas nos interesses delas; encontra-se alicerçado na atuação do/a professor/a em parceria com as famílias (Silva; Carvalho, 2020).

1.4 CONTEXTUALIZANDO O REFERENCIAL CURRICULAR DE MACEIÓ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de 2017, regulamentando o ensino no território brasileiro, a rede pública municipal de ensino de Maceió iniciou o processo de reformulação das políticas regulamentadoras do ensino. Com um quadro técnico composto por técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Maceió), a representação de professores e coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal, a representação da rede privada de Educação Infantil e os conselheiros do Conselho Municipal de Educação (COMED) e pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que desenvolvem

pesquisa na área da Educação Infantil, foi assumido o compromisso de reelaborar as diretrizes locais da Educação Infantil, elaborando o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental após a publicação do Referencial Curricular de Alagoas em 2019, após a publicação da Portaria nº 089, de 28 de maio de 2019.

Contou-se com um acervo documental próprio, que serviu como base para a elaboração do Referencial, composto pelos seguintes documentos:

- Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2014);
- Matrizes Disciplinares para o Ensino Fundamental (2015);
- Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (2015);
- Guia Prático de Gestão Escolar (2016);
- Diretrizes de Avaliação da/para Aprendizagem (2016);
- Guia de Orientação da Educação Especial (2016);
- Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (2018).

O documento teve sua publicação no ano de 2020, contendo dois volumes: o primeiro volume se refere ao Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil, e o segundo volume contém o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil, que

[...] deverá servir de base para discussões entre profissionais da Rede Municipal, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos, sempre objetivando considerar fatores como a diversidade sociocultural e estrutural do município, da rede e do sistema de ensino nos mais diversos projetos para atendimento das nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que integram a rede municipal de ensino de Maceió (Maceió, 2020).

No texto de apresentação do Referencial Curricular para a Educação Infantil, é abordado que

[...] pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças Maceioenses, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares na cidade de Maceió (Maceió, 2020).

Percebemos, no texto de apresentação, que existe a preocupação com as questões de gênero, o que representa um avanço quando analisamos, em termos comparativos, as Orientações Curriculares publicadas no ano de 2015. Nesse sentido, iremos contextualizar, nesta subseção, como as questões de gênero são orientadas a serem trabalhadas na Educação Infantil com base no Referencial Curricular que se encontra em vigor até o ano de 2023.

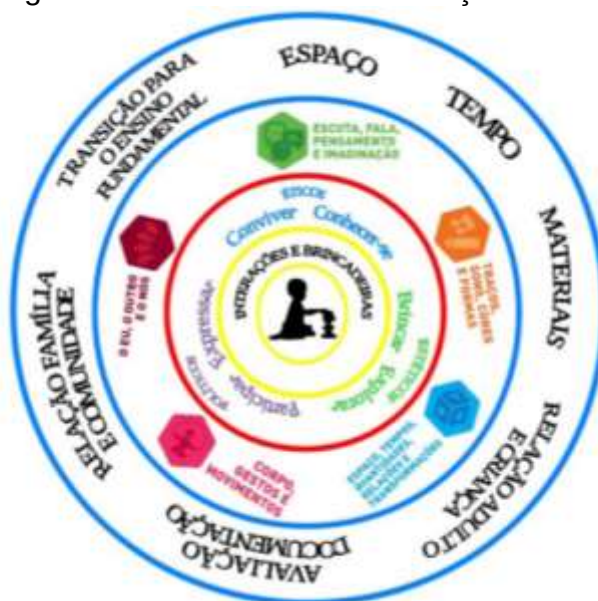
No Referencial, as crianças assumem o papel de protagonistas, na medida em que são colocadas entre o cuidar e o educar, trabalhados nos dois eixos norteadores, que são o brincar e as interações entre elas mesmas e com os adultos, conforme está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A percepção sobre o currículo na Educação Infantil está exposta da seguinte forma:

[...] o currículo aqui concebido respeita o direito à infância, a viver e crescer compreendendo a criança por inteiro – corpo, mente e emoções, aponta a importância de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se como direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento em um ambiente lúdico e prazeroso, considerando as singularidades e o direito de aprender de todos, recolocando na pauta das políticas públicas a discussão sobre a infância e sobre a necessidade de aprofundamento dos fundamentos e concepções que amparam as práticas pedagógicas na Educação Infantil (Maceió, 2020).

Diante disso, notamos a preocupação em estabelecer uma diretriz educacional em que a “instituição escolar tem um papel fundamental no processo educativo de formação dos diferentes sujeitos” (Maceió, 2020), considerando a pluralidade dos sujeitos e seus contextos. O componente que irá fazer parte do currículo ampliado apresentado no Referencial está representado na sequência na figura 2.

Figura 2 - Organizador Curricular da Educação Infantil de Maceió



Fonte: Maceió (2020). Referencial Curricular da Educação Infantil do Município de Maceió.

Conforme mostra a figura, o desenvolvimento dos eixos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os campos de experiência, está apoiado pelas interações brincantes, pois a brincadeira é compreendida como ferramenta para o alcance da aprendizagem na produção e reprodução das culturas infantis. Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são assim definidos conforme a BNCC²⁹: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (Brasil, 2017).

Para a Educação Infantil, o Referencial traz sugestões dos grupos etários que compõem essa fase, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças (Maceió, 2020), podendo ser o parâmetro alterado de acordo com o desenvolvimento de aprendizagem de cada criança, sendo eles os seguintes:

Figura 3 - Grupo e faixa etária

CRECHES		PRÉ-ESCOLA
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: Maceió, (2020). Referencial Curricular da Educação Infantil do Município de Maceió.

²⁹ Conforme Moimás, Araújo e Anjos (2022), ao analisarem a BNCC, se pode afirmar que não são novas as críticas acerca da forma como o documento foi proposto e construído. Diversas foram as resistências e rejeições à BNCC durante seus anos de discussão pública até a homologação de sua versão final.

Definidos os grupos etários, o Referencial, em sua construção, apresenta relatos de experiências das atividades realizadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), onde foram observados as brincadeiras, as interações e os aprendizados, respeitando a criança como protagonista do currículo, além do contexto no qual estão inseridas na proposta das atividades, apresentando características éticas e a estética nessas atividades associadas aos campos de experiência e aos seis direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular.

Nesse paralelo de apresentação dos projetos e das rotinas que buscam trabalhar os eixos e atender aos campos de experiência no desenvolvimento da aprendizagem, as questões voltadas para gênero são apresentadas de forma subliminar nas atividades que são propostas nas salas de referência. No texto do Referencial, quando buscamos de forma expressa, clara e objetiva o trabalho a ser desenvolvido em relação à diversidade e ao gênero na Educação Infantil, notamos o diálogo como cumprimento do respeito a essas questões, como também o respeito às questões étnicas.

Nesse sentido, o Referencial assinala que

O trabalho pedagógico deve garantir um espaço respeitoso e de diálogo em que as crianças possam expressar emitir opiniões, indagar e construir concepções sobre a sua identidade corporal, gênero, diversidades étnico-raciais, sustentabilidade; percepções sobre a promoção à diversidade cultural, a inclusão, as diversas formas de preconceitos sociais e o respeito à diversidade e aos diversos grupos étnicos e suas representações na sociedade Brasileira (Maceió, 2020).

Percebemos que a questão do gênero faz parte da sugestão, sendo indicada no documento como garantia do trabalho pedagógico na construção da concepção sobre gênero; no entanto, não se apresenta uma diretriz de como essas questões podem ser trabalhadas e direcionadas dentro da Educação Infantil, nem se demarca, no aspecto pedagógico das interações e das brincadeiras, como os professores das salas de interação poderiam desenvolver projetos voltados a essas questões.

O capítulo publicado por Gobbi (2015) nos direciona a atividades desenvolvidas com desenhos em práticas pedagógicas, nas quais o lápis de colorir na cor vermelha direciona reflexões sobre a proposta do trabalho, como também a construção social do gênero ao se colocar a cor vermelha em referência ao feminino e à feminilidade.

Vemos que as análises realizadas nos direcionam a uma moldagem desde a Educação Infantil sobre a reprodução do que os adultos aprendem e ensinam às crianças sobre o ser masculino e o ser feminino no diálogo das práticas e referências atribuídas a cada gênero. Mesmo sendo o gênero uma construção social que reflete a cultura de uma determinada sociedade ou de um grupo social que molda os sujeitos a determinados comportamentos e características de acordo com as regras, as normas, a família, o sistema educacional e a política, o gênero apresenta uma reprodução social do que nos foi ensinado, mesmo diante das mudanças nas relações estabelecidas no contexto familiar (Gobbi, 2015).

É a partir dessas reflexões que analisaremos o sentido atribuído ao gênero e sua relação com a Educação Infantil nas análises das concepções que os/as docentes possuem e como se apresenta diante do planejamento das atividades e do Projeto Político Pedagógico das duas escolas investigadas, assim como a forma como esse conceito está sendo dialogado na literatura.

Imagem 8 - Menino- Menina-



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

2 DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO

Para abrir esta seção, a imagem escolhida do acervo pessoal foi uma fotografia tirada no campo de investigação numa ocasião em que estava escrito no quadro “menino- menina-“. Logo, quais as representações que temos sobre o gênero? O que nos falam sobre gênero?

2.1 CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS, TEORIZAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Segundo Linda Nicholson (2000), a discussão de questões acerca do gênero vem sendo utilizada para formular uma diferenciação das formas de ser masculino e de ser feminino, em que as questões corporais são também percebidas como sociais. Nesse mesmo sentido, Donna Haraway expõe:

O gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo (2004, p. 211).

O gênero integra características construídas socialmente ao longo de um contexto histórico que molda os indivíduos conforme o que é definido como apropriado ou normal para o seu sexo biológico. Essas características podem variar de acordo com cada sociedade, podendo o indivíduo que rompe com a fronteira de sua cultura introduzir em si os padrões de outra cultura ou ser considerado um desviante.

Essa contextualização dos gêneros tipifica os indivíduos, determinando também padrões de comportamento que todos devem seguir de forma racionalizada, porém sem questioná-los. Dessa forma, configura as vertentes de que esse corpo pode representar simbolicamente determinados tipos de papéis e, com isso, versar sobre os dois gêneros existentes, de modo que se configura uma adaptação do corpo ao que é masculino e feminino, ou vice-versa, manifestando uma nova linguagem diante de tudo o que é preestabelecido na categoria gênero.

Cleriston Izidro dos Anjos, Djenane Martins de Oliveira e Márcia Aparecida Gobbi (2019, p. 47), ao analisarem a Base Nacional Comum Curricular, expõem:

No campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, o corpo aparece como aquele que expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também as marcas do nosso pertencimento social que repercute nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. E, nos direitos de aprendizagem, o direito de conhecer-se nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo e de reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso.

Sendo assim, as questões sobre gênero devem ser consideradas na Educação Infantil e desenvolvidas nas propostas pedagógicas organizadas pelos/as profissionais, uma vez que a BNCC considera que a compreensão acerca do gênero convém ser firmada na premissa estrutural na qual ele é formado. Não se trata de “dar aulas” sobre gênero ou “ensinar” sobre sexo, trata-se do respeito à diversidade e à diferença como traço distintivo fundamental de uma Educação Infantil para todos e todas desde bebês.

Segundo Joan Scott (1994, p. 19),

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida.

Sendo o gênero uma categoria formada dentro de uma estrutura social, nada melhor que partir da compreensão dessa realidade para entender o que é gênero e sua significação no âmbito local, uma vez que as sociedades são particulares em sua estruturação.

Ana Lúcia Goulart de Faria (2006), em seu artigo “Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte”, mostra que os estudos sobre gênero no Brasil ganham expressividade a partir dos anos de 1970, a partir das amplas lutas dos movimentos feministas após a Ditadura Militar, como uma forma de compreender as diferenças existentes entre os gêneros para poder buscar equidade entre homens e mulheres.

A autora aponta que os anos de 1980 marcam a “década da criança”, pois é a partir desse período que a Educação Infantil e as crianças passam a ser vistas e

observadas dentro dos espaços coletivos da educação. Tal fato coincide, historicamente, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, exigindo da sociedade e do poder público espaços para as crianças. Faria (2006) aponta o surgimento da creche, a qual “é constituída por três atores: pais e mães, professores e crianças”. É a creche a primeira instituição educacional em que percebemos as primeiras relações sociais que direcionam para as “relações de poder: gênero, raça, classe, idade e, lógico, étnicas”.

Para Guacira Lopes Louro (1997), quando nos referimos a gênero, estamos nos apropriando das questões que vão além do processo das características que são atribuídas ao ser homem e ao ser mulher mediante as questões biológicas. Versamos sobre questões sociais e culturais que também realizam a construção de papéis de identidade dos sujeitos no meio em que vivem e interagem com outros sujeitos. Ainda para a autora,

O sujeito é Brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. São atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” — produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (Louro, 1997, p. 8).

Nesse sentido, existe uma relação direta entre o gênero, as instituições e as relações sociais que são estabelecidas como elementos que dialogam entre si nesse processo de formação para o gênero.

Para a construção desta dissertação, entendemos que o gênero se define como a construção social das características que os sujeitos atribuem ao ser masculino e ao ser feminino na associação de diferenciar os sujeitos e construir práticas diferentes, em que o ambiente da educação reforça essas construções nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Em 1998, foi publicado o Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil (Brasil, 1998), com parâmetros, sugestões, proposições e reflexões que visam a subsidiar o trabalho dos professores e das professoras. Em seu texto de apresentação, o documento traz o seguinte:

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças Brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

O RCNEI foi elaborado em 3 (três) volumes, sendo eles: volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo (Brasil, 1998), e surgiu com a proposta de orientar toda a Educação Infantil no Brasil. O Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil apresenta um direcionamento a ser seguido sobre o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil voltado para as questões de gênero.

Assim, percebemos que, em termos de orientações aos/as profissionais da educação, as propostas e legislações passam a abordar o desenvolvimento de atividades sem a divisão do gênero, mas um trabalho a ser executado sem distinções entre meninos e meninas.

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê (Brasil, 1998).

Notamos que esse documento inicia um processo de orientação para que seja trabalhada a igualdade entre os gêneros a fim de “transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que as crianças brinquem com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher” (Brasil, 1998).

Sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Silva (2015, p. 142) afirma:

É necessário reconhecer que o documento é um avanço no que diz respeito à abordagem, já na primeira infância, da construção identitária das crianças, visto que é um instrumento de orientação curricular e pedagógica para o trabalho docente. Especialmente, trata do cuidado e construção da imagem do corpo, tanto em seus aspectos biológicos como sociais, bem como da sexualidade e da construção das identidades de gênero. Porém tem suas fragilidades por não apresentar proposições ou ilustrações concretas para o trabalho pedagógico com as temáticas de gênero e sexualidade.

Diante dessas concepções apresentadas, Silva e Carvalho (2020, p. 500), ao abordarem as “concepções sobre currículo na Educação Infantil”, analisando a fala de uma das suas entrevistadas, assinalam que “na Educação Infantil, os docentes trabalham com *tudo de todas as formas*, ou seja, a entrevistada defende o pressuposto de que o currículo da Educação Infantil é vasto e repleto de possibilidades”. Essa análise aponta para a importância de reforçar as diversas questões que permeiam as concepções de gênero por parte do professor e da professora na Educação Infantil diante das políticas públicas que vêm assegurando, em seus textos, uma proposta pedagógica que promova uma didática mais dinâmica na garantia do desenvolvimento das infâncias, a autonomia da criança por meio de processos interativos com o meio e com seus pares, além da produção e do compartilhamento dos saberes construídos.

As práticas e o desenvolvimento das rotinas são pensados a partir de propostas pedagógicas vinculadas aos processos formativos em cursos de graduação e por meio do acesso às formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, associadas ao que está legitimado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pela Base Nacional Comum Curricular, pelas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió e pelo Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil, que norteiam a elaboração de um currículo plural e ampliado que contempla as questões de gênero.

Logo, buscamos a investigação de como estão sendo abordadas as relações e as concepções de gênero voltadas para a Educação Infantil, uma vez que a formação individual sociocultural está associada ao profissional e à sua atuação.

Ao analisar as questões de gênero na Educação Infantil, precisamos compreender os conceitos de criança e de gênero que irão nos subsidiar na construção teórica desta dissertação e nos fazer pensar sobre esses conceitos e no diálogo com o campo investigativo como subsídios teóricos que contribuirão para elucidar os determinantes dessas concepções, culminando nas análises.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (2015), por exemplo, mostram como o processo educativo vem sendo desenvolvido na rede pública de ensino da cidade de Maceió, na qual o brincar é um eixo do currículo da Educação Infantil juntamente com a brincadeira e as interações,

além de apresentar como enxergar a criança e o processo educativo/formativo na infância.

Nascimento (2011, p. 200), ao analisar as questões postas por Jens Qvorturp em *Sociologia da Infância*, salienta que ele considera

[...] a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância. Dessa forma, admite as outras categorias clássicas de análise no campo das Ciências Sociais (classe social, gênero, etnia) como categorias complementares à geração.

Esses conceitos e os estudos realizados ao longo da história da humanidade sobre a infância permitiram, na contemporaneidade, a seguridade e o reconhecimento dos direitos da criança frente às novas estruturas sociais, pois são direitos da criança o acesso a uma educação pública e de qualidade, a prática social, a arte e a vida cotidiana, assim como a saúde e o seu pleno desenvolvimento no lar familiar, a liberdade de expressão e a formação de gênero e de sua identidade individual enquanto construção social ao longo da sua vida.

Quando partimos para as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, elas concebem a infância como parte da vida válida por si mesma e não como simplesmente uma preparação para a fase adulta. A proposta desse documento nasce com pedagogias apropriadas à criança pequena, que acredita na sua competência e no direito de participação.

Como está exposto, “As Orientações Curriculares para a Educação Infantil aqui constantes muito contribuirão para a adoção de práticas escolares voltadas para o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos físico, emocional, social, cognitivo e linguístico” (Maceió, 2015, p. 19).

Assim, pensar a Educação Infantil e as questões de gênero nos aproxima das considerações que Daniela Finco (2008) expõe:

(a) instituição de Educação Infantil pode incorporar, em suas práticas educativas, iniciativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero e de extinção de práticas sexistas. Se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática teremos que discutir a diversidade cultural, reconhecê-la e valorizá-la, nas práticas educativas do dia-a-dia, garantindo uma educação pela qual meninos e meninas possam, como seres humanos, viver esta fase da vida em sua plenitude.

Nesse âmbito, o trabalho com gênero na Educação Infantil perpassa os amparos legais e as recomendações de trabalho, atuando diretamente na prática profissional, nas quais professoras e professores convêm incorporar nas suas rotinas e atividades interações que trabalhem a igualdade de gênero.

Esse movimento sugere repensar a formação dos professores e das professoras que estejam dispostos a dialogar sobre as desigualdades e sobre gênero nas relações estabelecidas entre meninos e meninas e entre a criança e o adulto, sendo o gênero, desse modo, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões sobre a educação da infância (Finco, 2008).

Nessa mesma reflexão, Finco (2008) ressalta a importância de se trabalhar gênero na Educação Infantil, na medida em que se faz necessário pensar em práticas pedagógicas que desenvolvam trabalhos que atendam à diversidade, produzindo relações mais igualitárias que respeitem a criança na construção de sua identidade e que favoreçam, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas.

Essa construção pauta-se na repetição de práticas que moldam o corpo das crianças mediante os comportamentos que são atribuídos ao ser menino e ao ser menina e são reforçados diariamente no convívio por meio de pequenos elementos e gestos na relação entre o adulto e as crianças. De acordo com Finco (2008), os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”.

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas (Finco; Vianna, 2015, p. 273).

Finco e Viana (2015) fazem essa reflexão sobre a construção social que realizamos no ser menino e no ser menina, na qual, socialmente, estabelecemos tipos de comportamento e características atribuídas a cada sexo, e, por sua vez, as instituições sociais se utilizam dessas características para estabelecer níveis de “desempenho intelectual” e comportamentais.

Nesse contexto, traremos algumas reflexões sobre o desenvolvimento do trabalho com o gênero na Educação Infantil, partindo da perspectiva de que podemos trabalhar gênero nessa etapa da educação a partir de práticas igualitárias que não reforcem a discriminação e a construção da diferenciação sexista entre ser menino e ser menina.

2.2 O GÊNERO EM MARCOS LEGAIS

Mas, afinal, podemos dialogar sobre gênero na Educação Infantil? Podemos desenvolver trabalhos pedagógicos sobre gênero e a partir de quais marcos legais esse trabalho pode ser desenvolvido? Assim, iremos refletir sobre gênero na Educação Infantil a partir de reflexões históricas e políticas e de como está colocado na legislação, em normas ou resoluções que permeiam a Educação Infantil no Brasil.

No nosso país, a primeira “orientação educativa” para a educação e o cuidado das crianças em creches não foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), mas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), denominada creche-urgente (Silva; Silva; Finco, 2020).

Pensar em gênero no ambiente escolar no Brasil nos remete a fatos históricos que direcionam ao caminho da dúvida por ausência de conhecimento ou até mesmo por medo da política de extrema-direita que foi conduzida nos últimos anos.

Tal questão nos remete a fatos acontecidos, por exemplo, no ano de 2004, quando o governo federal lançou o Programa Brasil sem Homofobia no intuito de desenvolver um trabalho voltado ao combate à violência e ao preconceito contra a população LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não binários) (Horst, 2016).

Uma parte desse trabalho estava voltada para as questões de saúde e outra parte para os trabalhos a serem desenvolvidos com a educação. Através de um convênio celebrado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se firmou o objetivo de elaborar o Material Educativo sobre Gênero e Sexualidade no combate ao preconceito e à discriminação (Brasil, 2016).

Políticos de direita, grupos religiosos, lideranças e ativistas radicais foram influenciados pelo discurso deturpado do então Deputado Federal Jair Bolsonaro, que enaltecia a “tradicional família brasileira” e colocava o material elaborado por

pesquisadores como um material que “iria destruir a família” e iria “estimular o homossexualismo e a promiscuidade”, ficando popularmente conhecido como “kit gay” (Romancini, 2018).

Diante dessa polêmica apresentada e televisionada pelo país inteiro, levando em consideração as questões políticas e a bancada de extrema-direita, o governo federal realizou a suspensão do projeto e cancelou a impressão do material que deveria servir como material didático de apoio para trabalhar gênero e sexualidade nas escolas.

Essa questão política sobre gênero e sexualidade na escola trouxe, em 2014, outra polêmica que recaiu na construção social sobre o discurso da “ideologia de gênero” nas escolas. As orientações do Plano Nacional de Direitos Humanos incluem o respeito às diferenças e dizem que o combate ao preconceito e à discriminação de gênero e sexualidade é uma questão a ser trabalhada em todas as políticas públicas do país. Nesse sentido, os conservadores nacionais apontam a discussão de gênero e sexualidade na educação como uma forma de desconstruir a hegemonia do machismo e a relação de poder do homem sobre a mulher, assim como a supremacia da masculinidade (Romancini, 2018).

Esse mesmo grupo aponta qualquer discussão ou apresentação em sala de aula sobre gênero e sexualidade fora do padrão heteronormativo sobre o que é ser homem e ser mulher como ideia da “ideologia de gênero”.

O projeto de lei retornou à Câmara dos Deputados, onde houve diversas audiências e debates calorosos com opiniões contra e opiniões a favor, tendo o desfecho dessa discussão com sanção presidencial no dia 25 de junho de 2014, com o termo “flexão de gênero”, em seu sentido mais amplo, sem direcionar o trabalho sobre gênero e suas nuances e o combate à discriminação.

A partir desse pressuposto de “ideologia de gênero”, alguns políticos brasileiros de extrema-direita e pensamento conservador iniciaram uma onda de campanhas de cunho político com a promoção da “família tradicional brasileira”, sustentada pelas relações de poder de gênero e pela heteronormatividade, assumindo algumas funções e cargos públicos. Esse fato fica evidenciado a partir do governo federal de 2019 a 2022, quando tivemos no Brasil dois ministros da Educação que acentuavam o discurso de combate à “ideologia de gênero”, desmontando todas as ações políticas e educativas sobre gênero nas escolas, buscando instituir uma educação militarista.

Ora, mas o que dizem as legislações sobre gênero e todo esse panorama que vivemos no Brasil? Para entender essa questão e compreender como podemos tratar de gênero na educação, buscaremos analisar as legislações vigentes no país.

Para abrir esta discussão sobre os marcos legais a partir da legislação, iniciaremos pela nossa Constituição Federal, promulgada em 1988, que traz em seu Art. 3º: constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No Art. 5º da Constituição está disposto:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos Brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (Brasil, 1988).

Já nesse primeiro contexto da legislação suprema do nosso país verificamos que todos os cidadãos, sendo homem ou mulher, possuem igualdade de direitos, e o texto deixa explícita a igualdade entre os gêneros. Esse direito à igualdade está estabelecido nos Princípios e nos Direitos Fundamentais da pessoa.

Em continuação à abordagem da Constituição Federal, ao ser estabelecido o Direito à Educação como uma garantia assegurada pelo Estado de Direito a todos os cidadãos, temos o Art. 205, no qual consta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998).

Em continuação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (Brasil, 1998).

A definição de “pleno desenvolvimento da pessoa”, que consta no Art. 205, nos remete a uma reflexão que potencializa a abordagem de todos os conteúdos que visam a desenvolver a pessoa em todas as suas características e seus aspectos, assim como o seu desenvolvimento de compreensão sobre todos os temas voltados ao ensino, quer seja ele obrigatório por meio de uma grade curricular estabelecida ou por temas transversais e temas de relevância social e para o conhecimento.

No Art. 206, os princípios estão baseados na igualdade das condições e na liberdade do ensino, da pesquisa e, portanto, dos conteúdos a serem abordados. Isso confere autonomia para o trabalho educacional, logo conteúdos como gênero podem ser trabalhados e desenvolvidos no âmbito educacional, pois convém dialogar e respeitar a pluralidade de ideias e as concepções construídas ao longo das pesquisas e do trabalho pedagógico.

A partir da Constituição Federal, foi elaborada a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e regulamenta toda a rede de ensino do país. Na análise da LDB, em seu Art. 3º, temos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (Brasil, 1996).

A educação é retratada como um direito de todas as populações com uma formação voltada para a cidadania democrática, garantindo a todos o seu acesso, sem discriminação de pessoas ou privilégios. A LDB deixa clara a liberdade de aprender e ensinar, assim como assegura a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas, mantendo o respeito à liberdade de todos os cidadãos, neste caso os alunos. Logo, falar, desenvolver e trabalhar conteúdos sobre gênero está amparado legalmente por nossa Constituição e expresso na nossa LDB.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em suas disposições iniciais, diz:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990).

No contexto dos Estudos Sociais da Infância, assim como na Pedagogia, as crianças são sujeitos de direitos que produzem cultura, sendo obrigação do Estado e também de todos os cidadãos, ou seja, da sociedade civil como um todo, a garantia da proteção e da condição humana para o pleno desenvolvimento delas em condições de liberdade, assim como a aprendizagem sem discriminação. Nesse sentido, desenvolver trabalhos voltados para o gênero está também assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Consta, no Art. 5º, que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). Assim, estamos nos referindo também às crianças trans, aos meninos e às meninas, a brancos e negros, bem como a quilombolas, indígenas, ribeirinhas, entre outras.

Quando analisamos a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vemos, em seu Art. 7º, o seguinte:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...]

V - construindo 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 étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009).

Trata-se de mais um artigo do nosso conjunto de leis que afirma que as crianças devem se desenvolver sem discriminação, sendo conveniente, nesse aspecto, trabalhar o gênero. Finco (2015, p. 50) assinala:

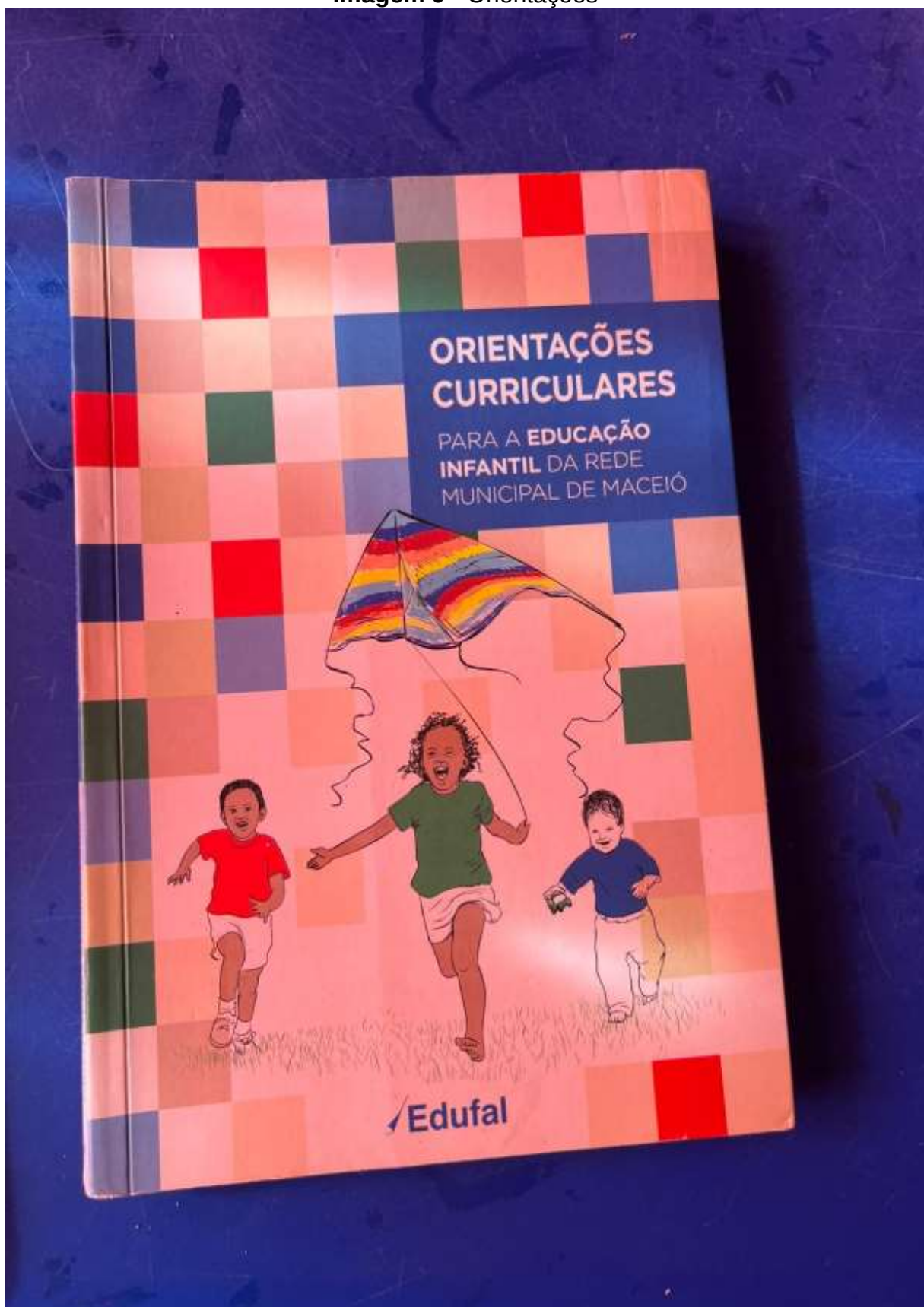
Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho.

Logo, percebemos que as crianças crescem e se desenvolvem baseadas em discriminações ou divisões estabelecidas pelas características que são atribuídas ao ser menino e ao ser menina de acordo com a sociedade. Sendo assim, estamos destoando do que vem sendo assegurado pela legislação brasileira, pois, no ambiente da instituição escolar, o desmonte para se trabalhar gênero e/ou sexualidade vem sendo articulado.

Cardona (2021) aponta que o gênero é utilizado para descrever inferências e significados aos sujeitos a partir da categoria sexual a que esse sujeito está interligado, considerando construções que estão relacionadas ao sexo biológico do ser homem ou do ser mulher no meio social. Nesse sentido, ela relata que existem dificuldades dos/as profissionais da educação, que apontam não saber trabalhar gênero ou ter medo de possíveis conflitos.

Entender a legislação, a resolução e as normativas que regulam o sistema da Educação Infantil nos direciona ao trabalho com gênero nessa etapa da educação, nos fortalecendo para uma prática igualitária e para a solução de conflitos, quer seja entre as crianças, ou entre os adultos e as crianças, ou com os pais. Reforçamos que o trabalho a ser desenvolvido não se trata de dar aulas sobre gênero, mas organizar atividades pedagógicas em que a igualdade de gênero possa ser vivenciada pelas crianças.

Imagem 9 - Orientações



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

Imagem 10 - Caderno



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

3 ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE PERCORREMOS

Trata-se de uma pesquisa que investiga questões de gênero na Educação Infantil, sendo realizada com docentes do município de Maceió-AL. Na imersão dessa compreensão, o pesquisador adentrou o universo da Educação Infantil para compreender os sentidos atribuídos ao gênero por esses profissionais de sala em diálogo com o currículo ofertado e o Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Para uma compreensão literária dos trabalhos que estão sendo elaborados e que se aproximam da mesma linha de investigação e do objeto de investigação, optamos pela Revisão Sistemática da Literatura (RSL) como instrumento de esquema mais aprofundado das produções científicas sobre gênero, que vem sendo utilizada na Sociologia da Infância e no campo da Educação pelo caráter sistemático da organização dos dados, permitindo uma análise profunda de determinado tema, divergindo da Revisão Narrativa, a qual busca apenas o conhecimento que os trabalhos descrevem (Bottentuit Júnior; Santos, 2014). Essa Revisão Sistemática da Literatura irá nos auxiliar nos processos de diálogo e reflexão na escrita e nas análises dos dados desta dissertação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual o diálogo expresso nas respostas por meio da aplicação de questionário e das entrevistas busca compreender o sentido atribuído ao gênero pelos/as profissionais docentes inseridos/as nas salas de referência dos CMEIs. Além disso, para tanto, será utilizada a descrição interpretativa como forma de análise dos dados.

3.1 PROBLEMA

Esta pesquisa tem como pergunta-problema: quais os sentidos atribuídos pelos professores e pelas professoras das salas de referência ao trabalho com gênero na Educação Infantil?

Para responder a essa inquietação, foram realizadas uma revisão da literatura, a aplicação de questionário e entrevistas com os/as educadores/as. Realizamos um estudo sobre o planejamento e o Projeto Político Pedagógico de duas instituições da Educação Infantil da cidade de Maceió.

A investigação realizada é de suma importância e relevância epistemológica por buscar uma construção e um diálogo voltado para as questões de gênero na Educação Infantil, sendo um campo investigativo interessante pela baixa produção científica no município em investigação, considerando que a pesquisa tem como foco principal discutir os conceitos que os/as profissionais possuem na rede pública de Maceió vinculada à Educação Infantil sobre gênero.

Outro ponto a ser considerado neste estudo é que esta dissertação contribui para a Pedagogia e os estudos sobre as questões de gênero na Educação Infantil e a prática docente, permitindo, com isso, que existam mais discussões sobre essa temática entre os/as diversos/as profissionais da educação. Enfim, esperamos que o trabalho possa contribuir de forma relevante para todos que trabalham com Educação Infantil e suas culturas.

Logo, esta dissertação propõe a investigação de concepções de gênero na Educação Infantil, pois, quando pensamos na prática do exercício de ser professor/a, buscamos partir da compreensão do contexto social e do histórico local para constatar a interpretação do que seriam as questões de gênero enraizadas historicamente, nas quais as interpretações podem recair sobre as expectativas da ação masculinizada, uma vez que a maioria da sociedade brasileira, mesmo na contemporaneidade, carrega uma doutrina machista em seus pensamentos, sentimentos e práticas.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA

Conforme Gil (2010), a pesquisa qualitativa “possibilita melhor organização dos fatos e conseqüentemente o seu entendimento”. Ou seja, possibilita uma aproximação entre os conceitos estabelecidos e a realidade. Minayo, Deslandes e Gomes (2010), por sua vez, enfatizam que “a teoria e a metodologia caminham juntas e inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia convém dispor de um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”.

Assim, é importante compreender o que pode ser definido como pesquisa. Para Gil (2010, p. 17), pesquisa é

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Esta será requerida quando não houver informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Tendo a intenção de investigar as percepções sobre gênero na Educação Infantil dos/as docentes, podemos definir esta pesquisa como qualitativa, já que pretendemos perfazer uma análise qualitativa dos dados produzidos, pois, segundo Haguette (1992, p. 63), “os métodos qualitativos expressam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão”.

Conforme Martins e Santos (2018, p. 20), “a abordagem qualitativa se caracteriza como um estudo aprofundado de uma dada realidade, procurando descrevê-la, analisá-la, interpretá-la e compreendê-la, tendo em vista os fatos que ocorrem e todos os envolvidos nesse processo”. Logo, tendo como ponto de partida a natureza investigativa e o problema proposto, iremos buscar compreender os conceitos e as práticas em relação às questões de gênero, de forma a analisar e descrever, interpretando os dados coletados.

A etapa de aplicação de questionário da pesquisa foi realizada de maneira presencial junto aos/as profissionais de salas de referência a fim de poder conhecer as rotinas, as atividades, as interações com as crianças e como as questões de gênero poderiam ser suscitadas ao longo das investigações.

Com a abordagem da pesquisa qualitativa, podemos ver o objeto em seu processo histórico, evolutivo, consciente, como um fenômeno social, político e educacional, permitindo vislumbrar novas perspectivas sobre o conhecimento em Educação Infantil, criança e infância, atribuindo sentido ao mundo, à vida e às coisas.

Conforme Gamboa (2014), “o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade”. É nesse sentido que buscamos compreender a realidade vivenciada pelos professores e as concepções que foram construídas e são aplicadas na prática diária no exercício da função de professor e professora da Educação Infantil.

Para a realização da pesquisa, foi realizada a inserção do pesquisador na busca de conteúdos implícitos acerca de valores encobertos que pautam os sentidos do cotidiano. Isso porque, a partir do contato direto com o objeto investigado, podemos compreender a dinâmica e a estrutura, bem como abranger a

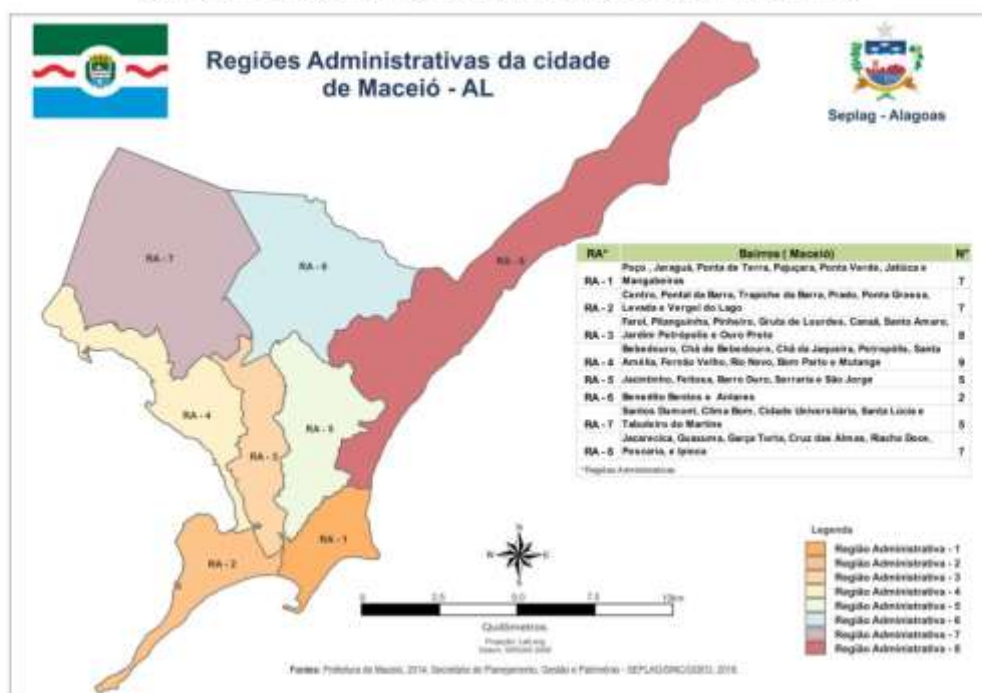
singularidade e a especificidade da problemática proposta. Nesse sentido, o pesquisador realizou visitas às unidades para dialogar e conhecer a rotina de funcionamento.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

Para a escolha da região, foram mapeados os Centros Municipais de Educação Infantil conforme as regiões administrativas definidas pelo município de Maceió, sendo estabelecido o raio de atendimento de 10 km de distância da Universidade Federal de Alagoas. Assim, foram selecionadas as instituições da região VII – bairros: Santos Dumont, Clima Bom, Cidade Universitária, Santa Lúcia e Tabuleiro do Martins, conforme dados estáticos do Censo do IBGE³⁰ – como campo de pesquisa, dando ênfase à aplicação de questionários e à realização de entrevistas com docentes que apresentaram interesse e livre consentimento na participação.

Figura 4 - Mapa das regiões administrativas

ANEXO III – REGIÕES ADMINISTRATIVAS DA CIDADE DE MACEIÓ



Fonte: dados.al.gov.br.

³⁰ Santos Dumont - área: 7,08 km², população: 20.471 hab. Clima Bom - área: 4,66 km², população: 55.952 hab. Tabuleiro do Martins - área: 8,50 km², população: 64.755 hab. Santa Lúcia - população: 6.919 hab. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/maceio/panorama>.

Para a realização desta investigação, foi aplicado um questionário disponibilizado de forma impressa e online aos/às docentes de 2 (dois) Centros Municipais de Educação Infantil da rede pública municipal de Maceió, sendo estabelecidos como critérios de inclusão os CMEIs que possuem o maior número de crianças matriculadas, o maior quantitativo de turmas e docentes e que ofertam o serviço de creche e pré-escola.

Para que pudessem ser realizadas a investigação e a coleta dos dados a fim de analisar e descrever, esta pesquisa foi realizada com a ida do pesquisador ao campo de investigação para poder apresentar nos Centros Municipais de Educação Infantil o projeto de pesquisa para sensibilização e mobilização da importância em ser participante da investigação. Aos participantes que apresentaram interesse em responder ao questionário foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução CNS nº 466 de 2012 e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, para assinatura em duas vias, sendo uma do participante e a outra do pesquisador, assim como o projeto de pesquisa, que foi submetido ao Comitê de Ética, recebendo parecer favorável sob CAAE nº 77453324.5.0000.5013.

Uma das preocupações essenciais neste trabalho é compreender os sentidos atribuídos pelos professores e pelas professoras das salas de referência junto à Educação Infantil lotados em Centros Municipais de Educação Infantil vinculados à região administrativa VII, conforme a Secretaria Municipal de Maceió-AL, compondo o quadro de dois Centros que atendam aos seguintes critérios:

- 1) Atender aos segmentos creche e pré-escola, considerando a maior abrangência possível em termos de faixa etária;
- 2) CMEIs que estejam entre os maiores da região VII (sete) em termos de quantitativo de crianças matriculadas e número de profissionais docentes.

Aos/Às participantes desta pesquisa que aceitaram responder ao questionário e/ou participar da entrevista foi resguardado o respeito aos princípios da pesquisa, a qual assegura a integridade do participante por meio do diálogo consensual e sensível à sua participação, contribuindo para a reflexão deste estudo; a sua privacidade, não sendo obrigatória a identificação, e, em caso de identificação por livre escolha, será resguardada sua verdadeira identidade, sendo substituído o seu nome por nomes fictícios, em que neste estudo estaremos utilizando o nome de flores, independentemente do gênero que compõe o quadro de participantes, para

resguardar todos eles; o sigilo sobre a sua participação e as informações, sem fazer associação aos/às participantes, e a confidencialidade das informações prestadas, assim como as unidades também terão os seus nomes preservados como forma de resguardar os/as seus/suas profissionais. Foram prestados todos os esclarecimentos necessários quanto à realização deste estudo, com a devida proteção da imagem, não sendo necessário o uso de câmera fotográfica nem de filmagens, com a preservação dos dados, a sua liberdade de participação, autonomia e assistência integral ofertada por meio do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) vinculado à Universidade Federal de Alagoas.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos e a realização da análise desta investigação, foi delimitado o quantitativo de 14 (quatorze) participantes para que respondessem ao questionário dentro dos critérios de inclusão estabelecidos, representando uma amostragem dos servidores, conforme dados quantitativos dos CMEIs disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Desse universo de 14 (quatorze) docentes participantes, foi realizado o procedimento de entrevista com 04 (quatro) participantes mediante a autorização deles conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para delimitação dos/as participantes desta pesquisa, consideramos aptos os/as docentes vinculados/as aos 2 (dois) Centros Municipais de Educação Infantil da região VII que estivessem dentro dos seguintes critérios:

- Ser maior de 18 anos de idade;
- Ser servidor/a efetivo/a por meio de concurso público e ato de nomeação em acordo com a legislação brasileira;
- Ser servidor/a docente da Educação Infantil lotado/a em um dos 2 (dois) Centros Municipais de Educação Infantil;
- Estar na ativa – sem desvio de função por tratamento de saúde ou estar afastado/a para tratamento de saúde;
- Possuir mais de três anos de efetivo serviço – cumprido o estágio probatório junto à instituição.

Foram desconsiderados como participantes desta pesquisa os/as que não estavam enquadrados/as nos critérios anteriormente definidos ou que se recusaram a participar da aplicação do questionário e da entrevista.

Após esses critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados/as 10 profissionais aptos/as do CMEI 01, do qual manifestaram interesse em participar apenas 06 participantes, e, do CMEI 02, manifestaram interesse em participar 08 profissionais.

3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

Levando em consideração a pretensão da pesquisa de ouvir os/as participantes pesquisados/as, optamos por utilizar a aplicação de questionário e a técnica de entrevista, pois elas caminham pelas dimensões reflexivas dos sentidos, da subjetividade dos/as participantes, buscando entender a pesquisa como um processo e não um ato, dando visibilidade e interpretação à voz do participante investigado e ao comportamento expressivo e próprio da sua compreensão dentro do seu contexto de trabalho e da sua formação, sob a luz dos conceitos teóricos, clássicos e contemporâneos.

Para continuidade da pesquisa, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, uma vez que o pesquisador necessita estar concentrado para poder ver além do que seus próprios olhos enxergam e se envolver e ter segurança com o que se está pesquisando, para assim evitar avaliações precipitadas quando observar. Para Haguette (1997, p. 86), trata-se de um “processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a intenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Sendo assim, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Manzini, 2004, p. 4).

O questionário foi disponibilizado de forma impressa em papel A4 aos/às entrevistados/as para que pudessem optar por essa forma de preenchimento de dados e também de forma virtual por meio da plataforma Google, com o formulário virtual na modalidade Google Forms, para os/a entrevistados/as que optassem pelas respostas de forma online. Ambas as formas seguiram acompanhadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em relação à especificidade da aplicação do

questionário impresso, foi realizado em duas vias, sendo que uma delas ficou em posse do/ participante e a outra em posse do pesquisador.

Um dado bastante interessante é que, mesmo passando pela pandemia de Covid-19, na qual as ferramentas da tecnologia estiveram mais próximas dos/as profissionais da educação, em sua unanimidade, ou seja, 100% dos/as participantes que aceitaram responder ao questionário preferiram utilizar o papel impresso, sendo o formulário online compartilhado como opção para respostas, mas não houve adesão.

Sobre a aplicação do questionário por meio da plataforma online, a saber, Google Forms, como mecanismo para oferecer aos/às participantes uma ferramenta para participação e acesso ao questionário de forma digital, em atendimento às normativas Carta Circular nº 1/2021 – CONEP/SECNS/MS – e Ofício Circular nº 23/2022 – CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS, esclarecemos sobre os riscos da participação dos/as participantes, a preservação dos dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para que as análises pudessem ser realizadas, foi baixado o questionário com todas as suas perguntas em uma planilha no formato de arquivo Excel, enumeradas em ordem cronológica das respostas, sendo atribuído um número para cada participante, de modo a contemplar todas as respostas na íntegra de acordo com cada pergunta realizada e respondida. Esses dados estão disponibilizados na seção subsequente dentro da análise da pesquisa.

Foram resguardadas e garantidas a liberdade de participação, a integridade do/a participante da pesquisa e a preservação dos dados que poderiam identificá-lo/a, garantindo, especialmente, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade dos/as participantes da pesquisa, cumprindo o que está previsto na legislação.

Nesse sentido, os dados coletados só foram manuseados pelos pesquisadores envolvidos, tendo os seus arquivos físicos ou digitais guardados por nós em local de acesso restrito durante o período de 5 anos para armazenamento dos dados coletados, conforme Resolução CNS/MS nº 510/2016 e suas leis complementares.

Para os/as participantes do questionário, sua participação se encerrou após a entrega do formulário impresso, ou o envio do formulário digital, por meio da plataforma virtual, e a conformação do envio por e-mail.

Critérios para suspensão ou encerramento da pesquisa

A pesquisa poderia ser encerrada ou suspensa nos seguintes casos:

I- Se houvesse percepção de algum risco ou danos à saúde dos sujeitos participantes da pesquisa não previstos no Termo de Consentimento;

II- Se fosse solicitado pelo Comitê de Ética que a aprovou ou pelo Conselho Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP).

Entendemos por “risco de pesquisa” a possível existência de quaisquer danos, sejam eles de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, ideológica, cultural e espiritual, ao ser humano no processo da pesquisa e/ou dela decorrentes.

O acesso ao questionário deu-se após a assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo ser baixada a sua versão em PDF, assim como foi enviada cópia para e-mail cadastrado pelos participantes no acesso ao formulário da pesquisa.

Esse mesmo formulário online foi salvo em nuvem por e-mail específico vinculado ao Google, sob responsabilidade e de acesso exclusivo e único pelo pesquisador principal da pesquisa, de forma a assegurar a restrição das informações coletadas. O formulário online foi salvo na nuvem, e, após a conclusão da coleta de dados, o pesquisador responsável fez o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro do Google Forms ou da “nuvem”, conforme a Carta Circular nº 1/2021 – CONEP/SECNS/MS – em seu item 3.2. Era de livre e espontânea vontade de cada participante a sua identificação nominal, não sendo elemento obrigatório para a sua participação, demonstrando a preocupação com a preservação da identificação dos participantes.

Todas as perguntas foram de respostas livres, não contendo nenhum item obrigatório nem impedimento para que pudessem seguir para a próxima pergunta, deixando o/a participante livre para responder às perguntas conforme o seu conhecimento e a sua livre e espontânea vontade.

Por sua vez, as análises dos dados coletados e revisados foram dialogadas com as referências bibliográficas levantadas no percurso das investigações e na inserção no campo de pesquisa, no decorrer dos estudos obrigatórios e complementares, como formações e participações em eventos, a fim de fundamentar as análises realizadas.

Partimos do entendimento de que a pesquisa pode ter diversos desafios, desde a sua gênese epistemológica, as suas considerações de inserção no meio de investigação e os diálogos entre o universo do adulto e profissional e o universo das culturas infantis, as concepções que são construídas no percurso histórico desses/as participantes, permeados pelas narrativas e pela observação das rotinas postas.

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica Análise de Conteúdo, que é definida por Bardin (2011, p. 47) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dois fatores principais levaram à escolha da técnica Análise de Conteúdo, a saber: (1) o caráter qualitativo dos dados levantados, o que requer a aplicação do método descritivo e (2) a natureza do assunto em estudo, que necessita de procedimentos que possibilitem a interpretação e, ao mesmo tempo, mantenham a integridade dos dados. Assim, toda a gama de análises de cunho descritivo demonstrou ser adequada para atender a essas duas exigências.

“Eu sou menino. Vou sentar na mesa azul. [sic]”. (E2)

Imagem 11 - Mesinhas



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2024).

4 DIALOGANDO E TECENDO GÊNERO JUNTO AOS/ÀS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao adentrar o campo, realizamos alguns registros fotográficos. Na imagem, percebemos que há uma organização para receber as crianças em pequenos grupos, embora, nessa sala em específico, no momento do registro, não haja muitos vestígios das produções das crianças e da prática pedagógica do/a professor/a, assim como a ausência de brinquedos e de materiais que pudessem ser utilizados pelas crianças em suas escolhas diárias. O vazio do espaço nos diz pouco sobre quem são as crianças que frequentam esses espaços, o que elas gostam de fazer, como elas se expressam, afinal esses espaços que recebem crianças e adultos, no cotidiano das instituições, depõem sobre as concepções e práticas pedagógicas e também sobre as relações que acontecem no cotidiano.

A partir desta seção, iremos dialogar sobre o campo de pesquisa e trazer os dados gerados a partir das concepções de gênero que os/as docentes possuem, assim como o ambiente que compõe o espaço físico. Nesta análise, buscamos compreender, por meio dos dados e da observação, como essas concepções de gênero se expressam e como elas são dialogadas na Educação Infantil entre professores/as e nas relações com as crianças.

Para podermos analisar os dados com essa complexidade, a entrada no campo de pesquisa aconteceu por meio dos contatos realizados junto às coordenações pedagógicas e direções gerais, nas quais foram apresentados o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a declaração de vínculo do pesquisador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a sua linha de pesquisa e o questionário a ser aplicado junto aos/as docentes que estavam dispostos/as a participar. Nesses primeiros contatos, traçamos estratégias por meio de agendamento de momentos com os/as docentes para que o pesquisador pudesse apresentar a pesquisa e toda a parte documental, esclarecendo para os/as que tivessem interesse em participar possíveis dúvidas sobre a pesquisa, desde a coleta dos dados até a sua escrita nesta dissertação.

Nossos primeiros dias nesse campo foram apenas para reconhecimento do local e para observar as rotinas que estavam estabelecidas pela instituição e como as crianças desenvolviam essas rotinas e as relações com seus pares e com os

adultos que estavam ali para mediar essa interação. Nessa etapa, nos aproximamos das crianças através dos espaços do brincar e das brincadeiras que elas mesmas desenvolviam por meio dos brinquedos colocados no espaço de convivência, assim como no espaço livre, onde elas mesmas desenvolviam o brincar pelo imaginário, mas eram contidas pela preocupação dos adultos com o cuidado com o corpo, seja pela disputa de um objeto ou espaço ou com a higiene das crianças. Reforçamos que elas não fazem parte do objeto deste estudo, no entanto não teríamos como não tocar ou falar sobre elas, pois as crianças compõem o espaço e o fazer do dia a dia dos/as docentes e demais profissionais da educação.

Conforme descrito na seção 4, “Percurso Metodológico”, o campo de pesquisa foi definido pelos critérios estabelecidos de inclusão como forma de delimitar a área de investigação deste estudo. Nesse sentido, foram identificados 02 (dois) Centros que se enquadravam nos critérios, os quais iremos denominar CMEI 01 e CMEI 02 para fazer referência nos dados com os quais iremos dialogar. Chamaremos de CMEI 01 o primeiro Centro Municipal de Educação Infantil no qual foi realizada a visita e estabelecido contato junto aos/às profissionais. Já CMEI 02 irá fazer referência ao segundo Centro Municipal de Educação Infantil, onde realizamos a visita em segundo plano e paralelo ao primeiro campo, de acordo com o cronograma estabelecido para realização da pesquisa de campo.

Essa definição sobre como identificamos a composição do campo de pesquisa, assim como os participantes, nos aproxima dos critérios trabalhados por Tavares (2023) em sua dissertação. Para preservar a identidade dos/as participantes, como estabelecido pelos critérios éticos que esta pesquisa segue e define, iremos classificar e identificar os/as docentes como “participante”. Já para identificar a qual participante estaremos fazendo menção, utilizaremos a numeração em ordem cronológica 1, 2, 3... como forma de podermos estabelecer a análise e apresentação dos dados coletados.

Essa mesma lógica foi utilizada para a parte das entrevistas, quando utilizamos o termo “entrevista” e a numeração 1, 2, 3... para podermos fazer a apresentação dos dados coletados e assim dialogar com o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, temos a seguinte composição de identificação:

Quadro 3 - Identificação do campo e participantes da pesquisa

Segmentos	Identificação no texto
Centro Municipal de Educação Infantil	CMEI 01, CMEI 02
Participantes	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P14
Entrevistas	E1, E2 E3 e E4

Fonte: O autor (2024).

Conforme Lima (2013) aponta, “À semelhança do que fazem os estatísticos com a análise de dados quantitativos, também os analistas de conteúdo procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados”. Nesse contexto, a identificação dos/as participantes foi assim definida para que pudéssemos sintetizar e trabalhar os dados coletados.

4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A COLETA DE DADOS

Para definir o campo de pesquisa, foi adotada a elaboração de um cronograma sistematizado de visitas aos CMEI 01 e CMEI 02. Nessa elaboração, foi realizado o contato mediante a coordenação pedagógica, de acordo com a disponibilidade de cada local, sem quebrar ou afetar a rotina das atividades do dia a dia de cada local, respeitando, principalmente, as atividades que são programadas para serem realizadas com as crianças.

Realizamos o primeiro agendamento com o CMEI que chamamos de CMEI 01 por ter sido o primeiro CMEI com o qual foi realizado o primeiro contato. No dia e horário agendados, o autor da dissertação se deslocou até o local, onde pôde dialogar junto com a coordenação e a direção geral sobre a pesquisa, os seus objetivos, o procedimento de aplicação do questionário junto aos/às docentes que participaram de acordo com os critérios estabelecidos de inclusão, não podendo participar deste estudo os/as docentes que estavam dentro dos critérios de exclusão ou que, por livre e espontânea vontade, não sentiram vontade de participar.

Nesse diálogo, o CMEI 01 estabeleceu uma data e um horário em específico para o pesquisador conversar e apresentar a pesquisa para os/as docentes do turno matutino e, para o turno vespertino, em um dia em que as atividades só iriam acontecer até um período por motivos de reparos estruturais. Logo, não houve prejuízo para as atividades das crianças em decorrência deste estudo.

No dia da apresentação da pesquisa, realizamos uma roda de conversa junto aos/as docentes que atuam em todos os períodos da Educação Infantil, em um dos espaços de referência, no qual pudemos dialogar sobre algumas experiências que foram vivenciadas ao longo dos seus anos de docência.

Essa aproximação junto aos/as docentes se deu naturalmente, e o diálogo foi bastante proveitoso. A troca de experiências trouxe ao momento algumas reflexões acerca das atividades em que atuamos no campo da Educação Infantil.

Após a apresentação da pesquisa e do diálogo, ficaram dentro do espaço de referência apenas os/as docentes que se sentiram à vontade para participar da pesquisa e responder ao questionário. Os/As que não se sentiram à vontade por questões de formação pessoal, crença religiosa e discordância do trabalho sobre gênero na Educação Infantil deixaram o espaço no qual estávamos reunidos, tendo como participantes desta pesquisa o universo de 06 docentes que aceitaram responder ao questionário e 02 docentes que participaram da entrevista, diante do universo de 10 que participaram da reunião.

Em relação ao CMEI 02, foi realizado o agendamento de visita ao local junto à coordenação pedagógica e à direção geral para que o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a aprovação do Comitê de Ética fossem apresentados, momento em que pudemos dialogar sobre os objetivos da pesquisa e sua relevância.

Em acordo com a coordenação e a direção geral, a pesquisa pôde ser realizada nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). Sendo assim, pudemos dialogar com os/as docentes e explicar sobre a pesquisa a fim de sensibilizá-los/as e os/as convidar a participar, sendo que 08 docentes aceitaram responder ao questionário e 02 a participar da entrevista.

Para a etapa de aplicação do questionário, foram disponibilizados o questionário online com acesso via link e o questionário de forma impressa. Na ocasião, apenas 02 participantes responderam ao questionário de forma eletrônica, sendo 12 de forma escrita no formulário impresso.

A escolha pela realização da técnica de entrevista, além da aplicação de questionário, se deu para que pudéssemos aprofundar as questões abordadas sobre gênero. Como Manzini (1991, p. 149) afirma, as entrevistas têm em comum uma

pessoa que solicita informação a outra com o intuito de obter dados sobre um tema determinado.

Para a entrevista também foi elaborado um roteiro, que foi dialogado juntamente com as respostas dos questionários à medida que foi sendo pertinente e em consonância com as questões abordadas.

Iniciando-se com perguntas pouco embaraçosas e de fácil resposta que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado, o roteiro pode ajudar na obtenção de respostas (Manzini, 1991, p. 151)

Nesse sentido, buscamos elaborar um roteiro que trouxesse elementos vinculados as questões do questionário, buscando aprofundar as compreensões dos diálogos apresentados pelos entrevistados.

A escolha desse método de investigação permite realizar comparações com as respostas dos questionários, sendo possível obter informações que o/a participante não conseguiu escrever na aplicação do questionário e suscitar o aprofundamento de algum elemento já abordado. Assim, Manzini (1991, p. 153) afirma:

a) é possível obter respostas mais precisas do informante, pois o entrevistador pode, além de fazer perguntas complementares, ajudar a expressão adequada do pensamento do entrevistado; b) pode o entrevistador captar, através de circunstâncias de interação que cerca a entrevista (gestos, tom de voz, postura física), as reações do entrevistado às perguntas; c) não requer que a pessoa entrevistada saiba ler ou escrever, d) oferece flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer e repetir perguntas e adaptá-las mais facilmente as pessoas e circunstâncias concretas, e) aumenta a possibilidade de que as pessoas com as quais se entrou em contato respondam às questões, pois é mais fácil não responder uma carta do que dispensar um entrevistador.

As respostas obtidas pela entrevista revelaram uma construção mais livre e mais aberta na liberdade de expressão e construção do diálogo. As entrevistas aconteceram mediante agendamento prévio junto aos/às participantes que aceitaram por livre e espontânea vontade mediante consulta prévia realizada diretamente nos CMEIs. Para esse momento, foi utilizada, mediante o consentimento da coordenação e da direção das instituições, a sala da coordenação pedagógica, espaço de interação entre os/as docentes. A escolha do local e a forma da entrevista presencial

também foram de comum acordo com os/as entrevistados/as, que opinaram por ser dentro dos espaços de Educação Infantil.

Para análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, foram selecionados os trechos que dialogam com os objetivos da pesquisa e a construção dos diálogos pelas subseções apresentadas a seguir. Uma forma tradicional de analisar e tratar os dados tem sido a identificação daqueles trechos que aparecem no discurso e se relacionam com o objetivo da pesquisa, pinçando-os ou resultando-os para uma discussão do conteúdo (Manzini, 1991).

Neste momento inicial de entrada no campo de pesquisa, de conhecer as instituições participantes e seus/suas profissionais, formulando uma proximidade com os nossos sujeitos da pesquisa, buscamos também conhecer os documentos legais elaborados pelas instituições, como o Projeto Político Pedagógico.

Entendemos o Projeto Político Pedagógico (PPP) como Veiga (1995, p. 15):

O Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

A construção de um projeto deve estar amparada e relacionada com concepções teóricas sólidas e em consonância com as legislações vigentes, que assegurem também o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes por meio de formações continuadas dialogadas com os conteúdos atuais, para que sejam superadas as resistências estruturadas no tradicionalismo e seja voltado para as novas práticas educacionais que consideram a criança como o centro do processo educativo, levando em consideração as suas vozes e as especificidades de cada uma diante do processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação entre a estrutura social e a realidade vivenciada por elas, a fim de se formar cidadãos críticos capazes de compreenderem a alteridade.

Nesse sentido, buscamos conhecer o documento e verificar se existe alguma relação objetiva nos trabalhos em relação às questões de gênero. No CMEI 01, obtivemos a resposta de que ainda está em trabalhos formativos por meio de

reuniões para o diálogo da construção do documento que irá permear as atividades junto às crianças. Na oportunidade, o pesquisador recebeu o convite para participar desse diálogo para a construção para que gênero também esteja incluído no seu documento final e assim a instituição possua um marco legal que irá nortear o campo conceitual e as práticas pedagógicas.

No CMEI 02, o documento está elaborado, sendo norteador das práticas em que a criança é estabelecida como protagonista do fazer pedagógico e do planejamento de rotinas. No entanto, o trabalho com o gênero, assim como a educação especial, ainda são temas que necessitam estar contemplados de forma clara no documento para que as práticas sejam repensadas. A educação especial aparece como tema a ser acrescentado, pois, além de o acesso à educação ser um direito, a instituição possui registro de matrícula de crianças que já têm um diagnóstico fechado, necessitando desse olhar para com essas crianças.

Diante desse contexto, questionamos, em entrevista, sobre a construção do Projeto Político Pedagógico e sobre as questões de gênero. Assim, pedimos para comentarem sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da sua instituição. Sobre a temática gênero, perguntamos se saberiam informar se essa discussão se fazia presente no PPP.

Quadro 4 - Pergunta aberta 01 (Entrevista)

Poderia comentar sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da sua instituição? Sobre a temática gênero, saberia informar se essa discussão se faz presente no PPP?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1	<i>Não temos ainda. Mas é importante discutir sobre gênero, inclusão, racismo, sobre tudo.</i>
E2	<i>Ainda estamos construindo. É importante sim ter no PPP até mesmo para que a gente não trabalhe com a coisa solta, então é bom amarrar no PPP.</i>
E3	<i>Não temos essa abordagem dentro do nosso PPP, mas já estamos revisando, pois estamos incluindo a educação especial e vamos precisar da sua ajuda para poder trabalhar também essa questão de gênero na Educação Infantil.</i>
E4	<i>Realmente não tínhamos pensado sobre gênero. Da mesma forma que não tínhamos pensado sobre a educação especial, e aí, como estamos revisando, vamos pensar também sobre essas propostas. Por exemplo, a educação especial já estamos trabalhando com alunos que têm laudos e outros que estão em construção ainda, e a escola não tinha pensado sobre essas crianças. A escola não possui adaptação, o ônibus não tem onde parar, não tem acessibilidade e já temos crianças matriculadas e estudando.</i>

Fonte: Dados das entrevistas (2024).

Diante das colocações dos/as entrevistados/as, percebemos que ainda existe uma forte necessidade de se discutir a elaboração do Projeto Político Pedagógico de forma ampliada, podendo dialogar sobre todas as pluralidades.

A temática gênero aparece como uma necessidade para ser inserida no Projeto Político Pedagógico, mas no bojo de outros aspectos da inclusão. Há aqui um momento de homogeneização em que tudo é discutido por meio de uma educação mais inclusiva.

4.2 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

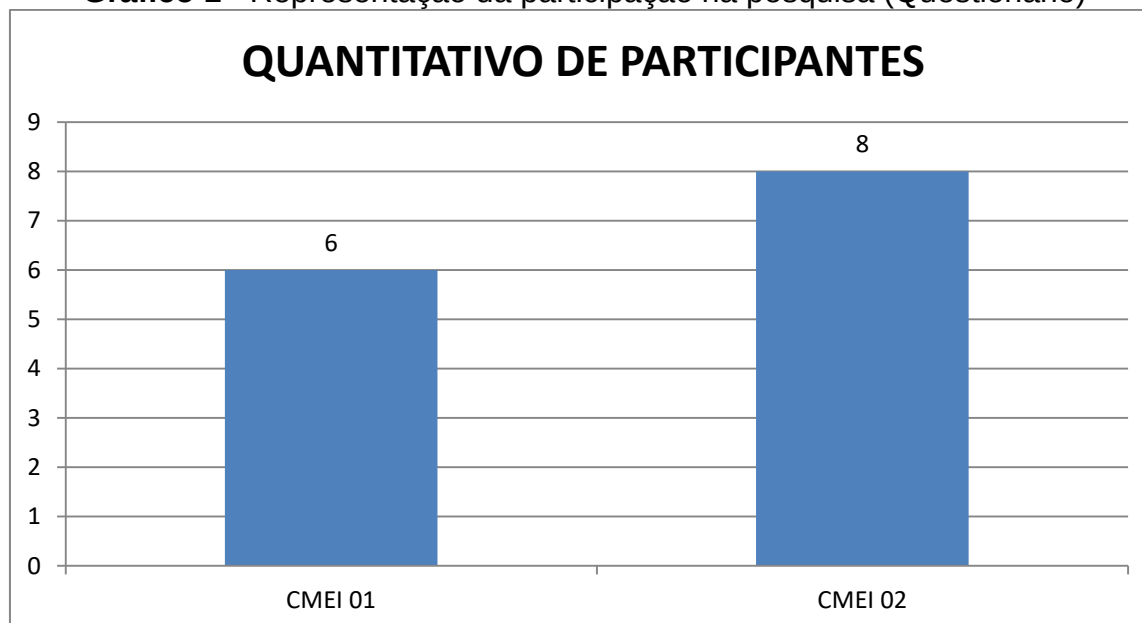
Esse diálogo de sensibilização e de reconhecimento foi de suma importância entre o pesquisador e o campo de investigação, pois pudemos reconhecer o campo e observar dados que serão dialogados nos resultados que serão apresentados a seguir.

Conforme Lima (2013, p. 8),

Existem muitas modalidades de análise de conteúdo propostas na literatura publicada e os objetivos dos pesquisadores neste domínio variam bastante. Enquanto alguns a usam meramente com o intuito de classificar a informação recolhida de acordo com uma estrutura que sintetize as tendências gerais presentes nos dados, outros propõem-se captar a “verdadeira” estrutura de significado escondida por detrás desses dados.

Logo, apresentaremos os dados da pesquisa esquematizados e classificados por grupos de análise que nos permitem ter um panorama sobre os/as participantes, o que eles/as entendem e consideram na Educação Infantil e sobre as questões de gênero na Educação Infantil. Assim como Finco (2010), por meio da observação em campo, tornou-se possível acompanhar e registrar vivências e experiências relacionadas às questões de gênero protagonizadas pelas próprias crianças e por seus professores e suas professoras. Os registros de campo, que ora surgem em diálogo nesta dissertação, permeiam o pano de fundo que vamos tecendo junto às análises dos questionários e das entrevistas, mas não compõem o quadro de análise para este trabalho. No entanto, se fazem necessárias algumas menções para contextualizar esse universo.

Sendo assim, podemos sintetizar os/as participantes deste estudo lotados/as no CMEI 01 e no CMEI 02 da seguinte forma:

Gráfico 1 - Representação da participação na pesquisa (Questionário)

Fonte: O autor (2024).

Em relação aos dados de identificação sobre os/as participantes que nos ajudam a pensar os dados desta pesquisa mediante os dados coletados por meio dos questionários, tivemos a participação de 01 participante do gênero masculino e 13 participantes do gênero feminino, perfazendo o total de 14 participantes. Desse universo, tivemos 04 entrevistas.

Participaram das entrevistas 02 participantes que estão lotados no CMEI 01 e mais 02 participantes do CMEI 02. Desses 04 participantes, 01 pertence ao gênero masculino e 03 ao gênero feminino. Em termos de escolaridade, todos possuem nível superior em Pedagogia, sendo que 02 concluíram os estudos na Universidade Federal de Alagoas, 01 no Centro Universitário CESMAC e outro na Universidade Tiradentes, sendo 02 Especialistas e 02 Mestres.

Sobre a composição das idades, criamos faixas etárias para que pudéssemos condensar as informações, as quais apresentamos no quadro a seguir, em que colocamos um período de 5 anos entre uma faixa etária e outra.

Quadro 5 - Faixa etária

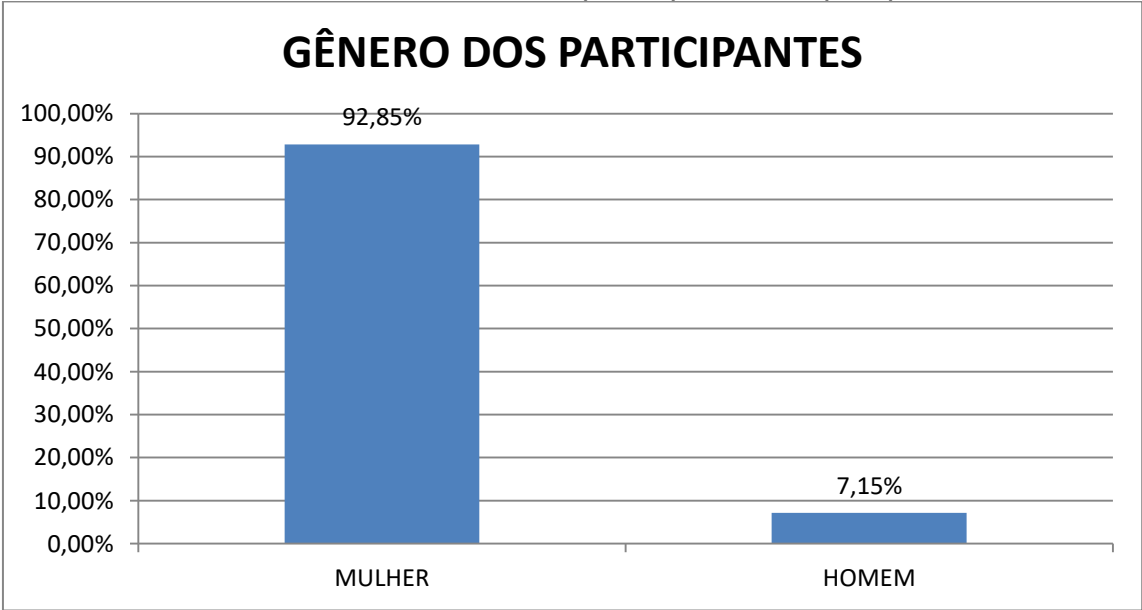
FAIXA ETÁRIA	QUANTITATIVO
25-30 anos	1
30-35 anos	3
35-40 anos	0
40-45 anos	2
45-50 anos	1
50-55 anos	2
55-60 anos	5

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Diante desses dados, percebemos que a maioria dos docentes possui mais de 40 anos de idade, o que supostamente pode caracterizar pessoas que têm mais experiências de vida e, conseqüentemente, um maior tempo de inserção junto ao mundo do trabalho, quer seja na área da educação ou em qualquer outra área.

Nesse sentido, questionamos o tempo de atuação de cada profissional dentro da área da educação. Os participantes P5 e P14 possuem o menor tempo de trabalho, perfazendo até 5 anos de experiência. Os participantes P1, P2 e P11 têm de 5 a 10 anos de experiência na educação. Já os participantes P4, P6, P7, P8 e P10 possuem de 10 a 20 anos de atuação profissional, e os participantes P3, P9, P12 e P13 possuem mais de 20 anos de atuação. Notamos, assim, que P9, P12 e P13 apresentam os maiores tempos de atuação profissional.

Gráfico 2 - Gênero dos/as participantes da pesquisa



Fonte: O autor (2024).

Diante do quadro apresentado, percebemos que a predominância da docência na Educação Infantil ainda é do gênero feminino. No entanto, a representação do gênero masculino no ambiente da Educação Infantil em ambos os CMEIs é maior que o quantitativo apresentado ocupando outras funções, tais como: auxiliar de sala, serviços de portaria, serviços gerais e cozinha.

Nesse sentido, Tavares (2023, p. 75), ao analisar o perfil dos/as profissionais da educação, nos diz:

É notória a presença maciça de mulheres pretas e pardas no trabalho da educação. Das 28 mulheres participantes da pesquisa, 17 atuam como auxiliar de limpeza (todas por vínculo terceirizado) e 5 atuam na merenda, sendo 2 efetivas e 3 por terceirização, 1 é monitora de transporte, 1 atua na portaria e 3 no segmento da secretaria. Vemos a atuação da maioria das mulheres nos serviços de limpeza/cuidado, ainda comumente vistos como afazeres das mulheres no lar e no trabalho.

Ainda complementa que há uma combinação desigual e assimétrica, pois o cuidado é majoritariamente realizado por mulheres, o que torna indispensável fazer reflexões acerca das desigualdades de gênero, classe e raça no tocante à internacionalização (Tavares, 2023).

Para Duarte et al. (2023, p. 6), por sua vez,

Por ser concebida socialmente a ideia de que o homem deveria ser o provedor do lar, esse sujeito não poderia ocupar um cargo que oferecesse baixa remuneração, além do que, seria uma extensão da educação familiar, que ao longo dos anos, foi uma das funções atribuída socialmente à mulher. Dessa forma, aceitou-se, socialmente, a ideia de que a mulher ocuparia esse cargo como uma maneira de auxiliar na renda familiar.

Nesse mesmo direcionamento, Haddad e Marques (2022, p. 30) relatam:

O debate político e acadêmico sobre o recrutamento de profissionais homens na Educação Infantil (EI) no plano internacional foi impulsionado pelas atividades da Rede de Cuidado e Educação Infantil criada em 1986, tendo Peter Moss como coordenador. Como parte do primeiro Programa de Igualdade de Gênero para oferecer às mulheres oportunidades iguais no mercado de trabalho, lançado pela União Europeia em 1982, a participação dos homens no cuidado das crianças e a conquista de uma partilha mais equitativa de responsabilidade entre homens e mulheres foram questões centrais do trabalho da Rede desde a sua fundação.

Os estudos mostram que, a partir dos anos 80, as políticas de educação no Brasil passaram por mudanças, e a presença da representação masculina na

Educação Infantil e no cuidado com as crianças passou a ser tarefa relacionada a ambos os gêneros.

Segundo Duarte et al. (2023, p. 12),

Assim, conforme observado nos estudos, destaca-se que cuidar e educar são atividades que podem ser desempenhadas por qualquer sujeito e esse aspecto independe da sexualidade ou do gênero da pessoa, pois o cuidado e a educação são atributos humanos e podem ser desenvolvidos por qualquer pessoa, independentemente de seu papel social.

E complementam que

A literatura sobre as atividades de cuidar e educar desenvolvidas por docentes masculinos é veemente, apontando que eles encontram dificuldades no processo de desempenho de suas práticas pedagógicas, uma vez que são profissionais que enfrentaram um processo formativo em nível superior, e estariam, em “tese”, aptos a trabalhar na área. Contudo, são barrados, pois devem provar que são devidamente capazes de desempenhar as mesmas atividades que uma mulher (Duarte et al., 2023, p. 12).

Sendo assim, apesar de a docência masculina na Educação Infantil ser um assunto presente no âmbito acadêmico há algum tempo, o debate ainda é incipiente no plano político, o que resulta em ausência de regulamentos e orientações para tratar desse assunto de forma não doméstica (Haddad; Marques, 2022).

Outro dado sobre os questionários refere-se à religião a qual cada participante pratica ou tem como crença. Esse dado mostrou que alguns docentes não quiseram participar da pesquisa devido a sua religiosidade e suas convicções diante da sua fé, que associam ao conhecimento científico.

Segundo Tardif (2005), a prática docente está associada a diversos conhecimentos que carregamos ao longo da nossa história enquanto sujeitos, classificados no que ele denomina “saberes docentes”. Esses saberes são categorizados de acordo com o processo epistemológico de sua formação, sendo atribuídas 5 (cinco) categorias de análise desses saberes, a saber: 1) saberes pessoais dos professores; 2) saberes provenientes da formação escolar anterior; 3) saberes provenientes da formação profissional para o magistério; 4) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e 5) saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

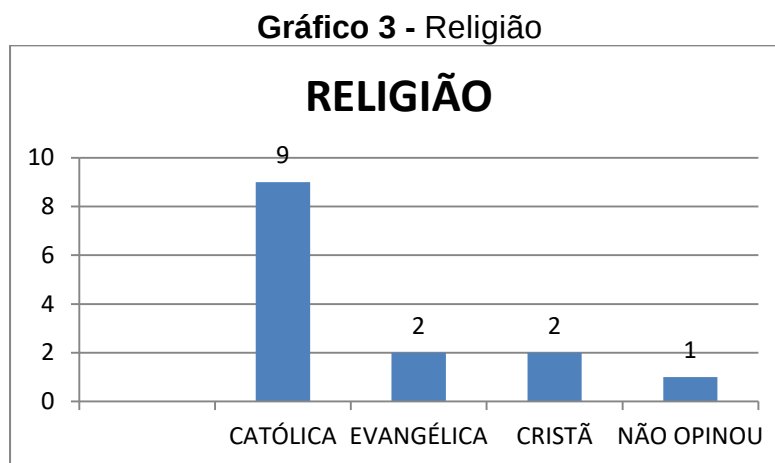
Atribuímos aos saberes pessoais dos/as professores/as essa formação social e religiosa que se espelha na sua prática docente, influenciando em determinadas posturas e atitudes e no exercício da sua profissão, ao, por exemplo, referenciar que questões de “gênero não pode ser discutida na Educação Infantil, pois Deus abomina” – fala de uma docente que não aceitou participar da pesquisa.

Nessa perspectiva, os/as participantes apontaram a sua formação religiosa conforme o gráfico a seguir, sendo que 09 deles se definiram como católicos, 02 se definiram como fazendo parte dos evangélicos, 02 como cristãos e 01 não quis opinar. Ao questionar o que seria cristão aos/às participantes que assim se definiram, obtivemos as seguintes respostas:

P1: “Tenho fé em Deus, mas não frequento nenhuma igreja.”

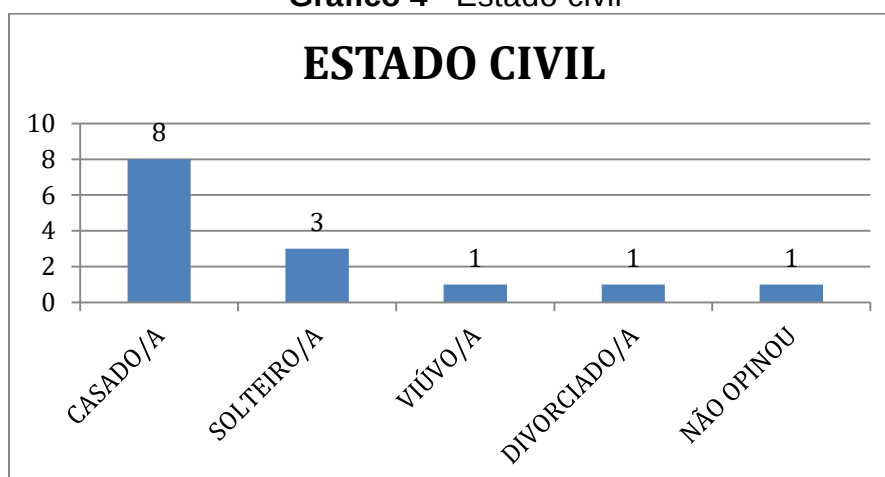
P13: “Acredito em Deus e também nos ensinamentos de amor que precisamos no mundo, pois também leio e reflito sobre o espiritismo de Allan Kardec. Então, também reflito sobre as boas energias.”

Percebemos que 13 participantes possuem uma formação religiosa que é fundamentada pelo Cristianismo, podendo, a depender do ponto vista, adotar uma postura mais conservadora em relação aos objetivos desta pesquisa.



Fonte: O autor (2024).

Para que possamos compreender um pouco mais sobre os/as nossos/as participantes e seu contexto formativo, social e familiar, questionamos o estado civil deles/as e obtivemos a seguinte composição:

Gráfico 4 - Estado civil

Fonte: O autor (2024).

Esse dado sobre o estado civil nos traz a reflexão sobre o processo do cuidar e da relação que se manteve na história da Educação Infantil sobre a associação com a maternidade, uma vez que, desse universo, 02 participantes que são solteiros/as declararam não possuir filhos/as e 01 participante casado/a também declarou não possuir filhos/as.

Conforme Haddad e Marques (2022, p. 48),

O modo como as relações de gênero está organizado traz uma visão binária que foi naturalizando as mulheres como mais apropriadas a exercer a maternagem, e isso pode ser observado quando famílias e comunidade têm um repertório de crenças e valores socialmente construído com essa concepção.

Nesse sentido, sobre a existência de filhos/as, temos a seguinte composição: 03 participantes não têm filhos/as e 11 participantes afirmaram possuir filhos/as, tendo as respectivas quantidades:

Quadro 6 - Quantitativo de filhos/as

PARTIPANTES	QUANTITATIVO
P6, P7 e P14	Não possui
P1, P2, P3, P5, P9 e P10	1 filho/a
P4, P8, P11, P12 e P13	2 filhos/as

Fonte: Dados dos questionários (2024).

De acordo com Araújo (2021), foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecida uma nova organização para a Educação Infantil. As crianças com idade entre 0 e 3 anos passaram a ser atendidas em

creches, e as com idade entre 4 e 6 anos atendidas em pré-escolas. Assim, temos o caráter formativo em relação à docência, afastando a essência do cuidado relacionado ao materno para o exercício da docência na Educação Infantil, rompendo com esse paradigma que havia sido construído historicamente. Logo, o fato de você possuir ou não filhos/as ou não está relacionado aos cuidados e à atenção às crianças dentro da Educação Infantil.

Sobre os aspectos formativos, todos os 14 participantes dos questionários possuem formação em nível superior, dos quais 13 possuem graduação em Pedagogia e 01 possui graduação em Estudos Sociais. Desse mesmo universo, 01 dos participantes possui duas graduações, sendo uma em Pedagogia e outra em Serviço Social.

Conforme o Art. 62 da LDB, está previsto que

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

Ainda nessa contextualização, 03 participantes possuem Mestrado, sendo 01 participante com Mestrado em Educação e mais 02 participantes com Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Os 08 participantes possuem Especialização, sendo 04 em Psicopedagogia, 01 em Gestão Escolar, 01 em Docência do Ensino Superior, 01 em Educação Especial e Inclusiva e 01 participante não especificou a área.

Os/As docentes participantes da pesquisa foram questionados/as sobre pós-graduação, mas 03 participantes não opinaram; sendo assim, não obtivemos informações sobre mais etapas dos processos formativos. Ressaltamos que 02 desses participantes são graduados em Pedagogia e apenas 01 participante possui graduação em Estudos Sociais.

Quadro 7 - Pós-Graduação

STRICTO SENSU ³¹	ÁREA	PARTICIPANTE
Mestrado	Mestrado em Educação	P13
	Mestrado em ensino de Ciências e Matemática	P1 e P14

³¹ É uma expressão latina que significa “em sentido específico”. É usada para se referir a um nível de pós-graduação que confere aos estudantes os títulos de mestre ou doutor. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.

LATO SENSU ³²	ÁREA	PARTICIPANTE
Especialização	Especialização em Psicopedagogia	P2, P6, P8
	Especialização em Gestão Escolar	P3
	Especialização em Docência do Ensino Superior	P7
	Especialização em Educação Especial e Inclusiva	P9, P10 e P11

Fonte: Dados dos questionários (2024).

A formação dos/as profissionais que são habilitados/as na investidura em provimento de cargo efetivo no serviço público segue as regras que são postas nos editais de concurso público. A partir da Constituição de 1988, para ser servidor público de carreira no Brasil, se fazem necessárias a aprovação e a tomada de posse mediante publicação de Portaria de Nomeação em Diários Oficiais para que uma pessoa possa assumir e exercer as suas funções. Os pré-requisitos são estabelecidos nos editais de seleção, que, nos últimos anos, conforme previsto na LDB, exigem no mínimo o Magistério ou licenciatura em Pedagogia, colocando os títulos oriundos de pós-graduação como requisitos de pontuação para classificação.

Tavares (2023) fala em seus estudos sobre os/as profissionais que atuam na Educação Infantil, salientando que os níveis de escolaridade são diversos e se mostram em consonância com os cargos e funções em que estão atuando, uma vez que para cada função é exigido um mínimo de escolaridade. Sendo assim, como o foco deste estudo foi os/as docentes, percebemos que a maioria possui formação em pós-graduação em nível de Especialização.

No Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015-2025 do município de Maceió-AL, ainda em vigência, está posto que

Para que a educação municipal conte com profissionais qualificados e motivados para a tarefa de educar, o Plano Municipal de Educação deve reconhecer promover a condição dos trabalhadores da atividade - meio, técnicos em nível médio nas habilitações: I - Secretaria Escolar; II - Alimentação Escolar; III - Infraestrutura Escolar; IV - Multimeios Didáticos; V - Biblioteconomia; e VI - Orientação Comunitária. E reconhecer e promover os profissionais: secretário/a escolar, apoio administrativo, merendeira/o, serviços gerais, entre outros, como profissionais que, ao longo dos anos reivindicam sua inclusão no Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação de acordo com o parecer nº. 16, de 03 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, e da criação da área 21 (Ministério do Trabalho) que possibilitará a progressão destes na carreira (Maceió, 2015, p. 74).

³² É uma expressão latina que significa “sentido amplo”. No contexto de pós-graduação, refere-se a cursos de especialização e ao Master in Business Administration (MBA). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.

De acordo com o Plano, o município oferta para os servidores vinculados à Educação o Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais, com níveis de salários de acordo com as titulações que os servidores possuem. Sendo assim, buscar processos formativos em níveis mais altos que a graduação classifica o servidor em outro nível de conhecimento dentro do mesmo cargo investido, mas com a possibilidade de valor salarial diferenciado devido ao título adquirido.

Nesse âmbito do processo formativo, Tavares (2023, p. 83-84) traz que todos/as os/as profissionais da educação estão enquadrados/as como servidores/as aptos/as às formações, apontando:

Quanto ao início da formação, buscamos saber se passaram por alguma formação ou algum treinamento para atuar em suas funções numa instituição que atende a crianças desde bebês, entendendo como treinamento um processo que está ligado ao aprimoramento para execução de uma tarefa específica, mas não necessariamente implica “pensar sobre”. Já a formação parte da ideia de levar o sujeito a pensar sobre algo, o que pressupõe não somente executar tarefas, mas refletir sobre elas e elaborar teorias no sentido de concepções. Nesse contexto, treinamento seria uma formação mais voltada para a tarefa a ser executada pela função e que muitas vezes é determinada pelas chefias (exemplo: a cozinheira contratada para cozinhar). A formação implica pensar, por exemplo: o que é cozinhar para as crianças em uma escola, ou seja, implica pensar em educação, alimentação, saúde e bem-estar.

Logo, a partir das concepções dos seus estudos, iremos abordar os processos formativos, como momentos de estudo e palestras, oferecidos aos/as servidores/as sobre assuntos do desenvolvimento de suas atividades do dia a dia no ambiente da Educação Infantil, que auxiliam no aprimoramento desses fazeres relacionados ao pensamento acerca dessa prática. No caso deste estudo, o aprimoramento do fazer docente voltado para as crianças em seus espaços de referência quanto ao gênero.

Nesse sentido, para entendermos as concepções que os/as professores/as possuem sobre gênero diante dos dados levantados, buscamos aprofundar essas discussões sobre a sua atuação nos trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil, pois, em relação ao tempo de atuação na área, 02 participantes possuem mais de três anos até cinco anos de trabalho, 02 participantes possuem de cinco a dez anos de atuação e os outros 10 participantes estão há mais de 10 anos atuando dentro da Educação Infantil no município de Maceió, em que, do universo de 14 participantes

do questionário, 03 trabalham em dedicação exclusiva com 40 horas de trabalho e os demais com 25 horas semanais em um horário, pois o outro turno está vinculado a outro trabalho com vínculo efetivo em cargo público em outro município ou vinculado ao estado de Alagoas.

4.3 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para entender o que os/as profissionais dos espaços de referência compreendem por Educação Infantil, perguntamos: “O que a Educação Infantil representa para você?” Obtivemos o seguinte quadro de respostas:

Quadro 8 - Pergunta aberta 01 (Questionário) O que a Educação Infantil representa para você?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>É a parte mais importante no processo de formação educacional. É um grande laboratório de cidadania. [sic]</i>
P2	<i>É a base da construção humana. Representa o momento mais encantado, mágico de nossas vidas. Onde se constrói todas as vivências e experiências. [sic]</i>
P3	<i>A Educação Infantil é uma modalidade da Educação Básica muito importante para o desenvolvimento integral das crianças, as habilidades e competências, aprendizagens são fundamentais para a formação do adulto. [sic]</i>
P4	<i>Como professora de Educação Infantil fico feliz por contribuir no desenvolvimento das crianças e aprendo muito com elas. [sic]</i>
P5	<i>Para mim representa uma etapa importantíssima pra as crianças. É um espaço de aprendizagem (deveria ser) socialização e aquisição de novas experiências a cada dia. [sic]</i>
P6	<i>Experiência que priorizam o desenvolvimento integral da criança, etapa muito importante da educação básica, visto que é durante essa faixa etária que se forma a personalidade da criança. [sic]</i>
P7	<i>Uma etapa da formação das crianças, pois é onde eles começam seu processo de desenvolvimento, autonomia, identidade, construção social e ética. [sic]</i>
P8	<i>Brincar, Interações. [sic]</i>
P9	<i>É o início da construção do conhecimento essencial no desenvolvimento da criança. [sic]</i>
P10	<i>Uma troca de valores humanos que tanto assimilo quanto dissemino em reciprocidade. [sic]</i>
P11	<i>O desenvolvimento da personalidade e autonomia. [sic]</i>
P12	<i>Um mundo novo a cada dia e um aprendizado constante. [sic]</i>
P13	<i>A oportunidade de formação de vínculo com o mundo real e imaginário, por ser um tempo de grandes aprendizagens e descobertas, vivências de experiências na primeira infância. [sic]</i>
P14	<i>É um momento de aprendizagem e troca de experiência onde o protagonista são as próprias crianças. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Diante das respostas sobre a representação da Educação Infantil, percebemos que 11 das 14 respostas estão vinculadas ao pensamento de desenvolvimento, aprendizagem e processos construtivos de experiências mediante as interações que são estabelecidas nos espaços de referência e nos CMEIs. As outras 3 respostas têm um caráter mais subjetivo, relacionando essa etapa a um momento mais mágico, mais contemplativo, fazendo uma relação mais emocional e afetiva da Educação Infantil.

O estudo de Tavares (2023, p. 99), aproximando a investigação sobre a representação das crianças para os/as profissionais da educação, aponta:

As respostas sinalizam que há sentimentos de uma relação respeitosa e afetiva com as crianças. Além disso, existem respostas ligadas às expectativas de futuro e, ainda, sobre as instituições como lugar de formação e as crianças como centrais nas instituições. Pensamos que essas afirmações de profissionais atuantes nos segmentos diversos da Educação Infantil constroem suas concepções acerca das crianças nas experiências vivenciadas e nos processos formativos dos/as quais participam.

Notamos que esse mesmo sentimento e relação da infância propostos por Tavares (2023) estão presentes nesses cotidianos da Educação Infantil quando afirma, por exemplo, que a Educação Infantil é um momento mágico, um momento de brincar, mas também um momento de desenvolvimento diante das interações que são propostas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem como definição que a Educação Infantil é

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p. 12).

Essa definição como primeira etapa da educação também aparece nos conceitos expostos associados ao cuidado e à atenção no processo de interação para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, percebemos que os/as docentes estão alinhados/as aos conceitos legais sobre a Educação Infantil.

Outro ponto que chama atenção é essa relação direta com as brincadeiras. As brincadeiras na Educação Infantil estão conceituadas e amparadas como processo para as interações e o desenvolvimento das crianças nas Orientações Curriculares e também no Referencial Curricular para a Educação Infantil no Município de Maceió, demonstrando que os conceitos postos nos documentos estão sendo efetivados no dia a dia da Educação Infantil.

Os conceitos apresentados também se aproximam aos que Araújo (2021, p. 76-77) nos mostra sobre os processos de interação para a Educação Infantil ao dizer que

A questão da interação social é assim, fator crucial para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dessa interação que a criança se apropriará da cultura historicamente elaborada pela humanidade desenvolverá suas funções psíquicas superiores e constituirá sua estrutura humana de sentidos e significações de comportamentos, pensamentos e relações.

Nesse sentido, os/as docentes trazem em seus conceitos essa preocupação com as interações e as brincadeiras, assim como o conceito de fase para o desenvolvimento humano ou como uma etapa da vida que antecede as demais em etapas de desenvolvimento.

No tocante às entrevistas, questionamos sobre como se deu a escolha da profissão. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 9 - Pergunta aberta 02 (Entrevista)
O que levou você a escolher a profissão?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1	<i>A escolha da profissão se deu porque eu queria fazer alguma coisa na área das Ciências Humanas. Tentei fazer Psicologia, mas não consegui. E aí, como eu tinha experiência na família, meus tios, meu pai também atuou como professor, não por muito tempo, na área de Geografia, aí decidi fazer. Pela minha mãe eu não tinha feito, mas me identifiquei com o curso de Pedagogia e fiz. Eu tenho um irmão que é formado em Administração, mas que atua como professor.</i>
E2	<i>O destino que me empurrou para ser professor. Eu trabalhava [...³³], e aí eu precisei mudar de ramo. Eu vim fazer a faculdade depois dos meus 25 anos e aí eu fui gostando da área e acredito que foi o destino mesmo que saiu me empurrando. Eu não consegui escolher nada.</i>
E3	<i>Desde criança eu disse ao meu pai: “Eu vou ser professora”. Porque a minha avó, ela foi a primeira professora de [...³⁴], tem até uma escola com o nome dela. Aí ele foi ao comércio, comprou uma mesinha e cadeiras e um quadro, e eu brincava com as minhas amigas de dar</i>

³³ Trecho suprimido pelo pesquisador para que não fosse identificada a pessoa entrevistada.

³⁴ Idem.

	aula. Aí, quando eu cresci e vim morar em Maceió, eu decidi fazer Pedagogia. Ainda pensei em Serviço Social, mas fiquei na Pedagogia. Aí, quando começou, eu ficava: “Oxe, e cadê as disciplinas com crianças? Vai ter não, é?” Então, depois foi que começou as disciplinas que falava sobre criança, como a de Psicologia, a de jogos e brincadeiras.
E4	Então, é muito engraçada essa questão da Pedagogia na minha vida. Foi um processo, porque eu sempre gostava das disciplinas de Exatas e eu era muito boa nelas. Eu admirava demais os meus professores e queria ser como eles, mas eles sempre me diziam: “Olhe, seja qualquer outra coisa, menos professora. Faça uma coisa melhor, seja engenheira, seja outra coisa”. Aí eu entrei no PAESP, que é um programa de pré-vestibular da UFAL para as pessoas que não têm dinheiro pra pagar, e os meus pais não podiam pagar. E eu entrei nesse cursinho, e lá eles têm uma pedagogia de ensino que quem dão aulas são os próprios alunos que tentam realmente puxar você para a área das engenharias. E aí entrei nos blocos de química, de física, de matemática. E aí eu coloquei como primeira opção a Engenharia Civil e, como eu sou muito boa em Matemática, eu coloquei como segunda opção a Matemática. Aí eu disse: “Pronto, eu vou fazer Matemática licenciatura, vou melhorar a minha matemática e vou fazer Física e ir trabalhar lá na NASA”. Porque o meu sonho era ir pra NASA pra trabalhar a física aplicada à astronomia, eu fiz até a OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia). Aí eu não passei para a Engenharia e eu entrei na Matemática. O primeiro semestre foi muito difícil, e aí eu perdi uma matéria, eu nunca tinha levado um 0 (zero) na minha vida. Em Geometria Analítica, o professor reprovou todo mundo, ele reprovou uma sala de 40 alunos. No segundo semestre, o mesmo professor de novo em outra disciplina onde metade da turma desistiu. Eu pensei: “Meu Deus, ficar reprovada em outra disciplina de novo, se for desse jeito, eu vou passar 10 (dez) anos para sair daqui. Quer saber de uma coisa? Eu vou ver no que eu sou boa aqui”. E aí na Pedagogia, nas matérias pedagógicas, eu tenho tudo 10 aqui, aí eu tive uma professora chamada Ana Vergne em Desenvolvimento e Aprendizagem e aí, quando eu vi as teorias de Piaget, de Vygotsky, e aí eu viajei. Meu Deus do céu, que coisa maravilhosa aquela parte da psicologia, eu fiquei encantada. Teve a Semana da Licenciatura em Matemática e trouxeram dois professores para dar uma palestra, Mercedes e Carloney, aí eu disse: “Meu Deus”, eu fiquei maravilhada ainda mais porque na Pedagogia trabalhava Matemática, que legal. E se eu mudar de curso? Aí eu mandei um e-mail para a Mercedes e para o Carloney, isso aquilo ou aquilo outro, se eu mudar de curso, como trabalhar a matemática na pedagogia? E eles falaram que poderia trabalhar do 1º ao 5º ano, mas eu poderia fazer o Mestrado e o Doutorado. Aí eu disse: “Quer saber que quero fazer Mestrado”, aí fui lá na Reitoria e fiz reopção de curso para Pedagogia. Aí, quando eu entrei na Pedagogia, os professores me viram lá, aí disse: “Você aqui que era da Matemática decidiu fazer Pedagogia? Você está doida?” Aí falaram isso e aquilo outro e aí me indicou o PIBIC. Vou me inscrever no PIBIC, e aí eu fiz. Trabalhei com a Anamélia, foi muito bom. E aí, quando foi no TCC, ela disse que estava muito ocupada, aí falei com o Carloney, que me orientou, e aí terminou o PIBIC, eu fiz outro e fiz monitoria com ele. Fui para a Pedagogia para trabalhar o ensino da Matemática.

Fonte: Dados dos questionários (2024).

As narrativas que os/as entrevistados/as nos trazem são emocionantes e encantadoras. Esses relatos de vida demonstram os caminhos que são percorridos na construção social sobre as profissões que exercemos na vida adulta. Percebemos que as escolhas e os anseios dos adultos em relação ao trabalho se iniciam na nossa fase de infância, quer seja por meio das condições em que estamos inseridos em nossos contextos sociocultural, econômico e familiar ou por meio das brincadeiras em que atuamos no faz de conta em nossas infâncias.

Percebemos que o adulto possui uma representação importante e forte nas relações de interação com as crianças, e como eles dialogam também influencia nas escolhas quando elas crianças se tornam adultas. Vejamos que três dos participantes que consentiram em dar entrevista possuem o adulto como referência para a escolha da sua profissão na vida adulta, quer seja pela representação de um parente que exerce ou até mesmo pelo contato direto com o/a profissional, que, no caso desta pesquisa, foi a docência.

Entender que, na singularidade da Educação Infantil, podemos sugerir referências que as crianças podem ter como referência e que anseiam em seguir é contemplar a importância das relações e das construções de práticas pedagógicas sobre as diferenças pautadas no respeito ao outro e as relações que são estabelecidas.

Esse espaço da Educação Infantil é tido como um espaço coletivo, de educação tanto de crianças quanto de adultos. Nesse espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. E no chão da creche e da pré-escola essas relações no contexto educativo onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a etc; confrontam-se crianças entre elas: menino, menina, trans, mais velha, mais nova, indígena, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, candomblecista, ateia, “café com leite”, gordinhos/as, as “quatro olhos”, com HIV etc; e confrontam-se adultos e crianças- a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina [...] (Faria; Finco, 2021, p. 66-67).

Nesse contexto, percebemos que esse espaço de confronto traz construções que carregamos para a vida adulta ao direcionar as nossas escolhas e decisões. Verificamos que um dos entrevistados aponta que só após os 25 anos conseguiu ingressar em um curso de nível superior, pois o contexto em que esteve inserido

também se tornava um espaço de conflito, o que exigiu a busca por uma emancipação financeira para a manutenção da vida. Logo, o espaço da Educação passa a ser um espaço de múltiplas histórias de vida.

Perguntamos aos/às participantes: “O que é ser professor/a de Educação Infantil?” Obtivemos a seguinte composição de respostas:

Quadro 10 - Pergunta aberta 02 (Questionário)

Para você, o que é ser professor/a de Educação Infantil?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>Ser professora de Educação Infantil é ser um constante pesquisador. Atento para ouvir as crianças e observar o brincar. [sic]</i>
P2	<i>Por muitas vezes desafiador, mas imensamente gratificante em contribuir com a formação humana. [sic]</i>
P3	<i>Ser professora da Educação Infantil é ter o privilégio de contribuir para o vir a ser indivíduo. É se humanizar, com as trocas, interações e partilhas no convívio. [sic]</i>
P4	<i>É acolher as crianças, nesse novo espaço que é a escola. [sic]</i>
P5	<i>É uma profissão desafiadora e crucial para vida das crianças com as quais de trabalha. Uma grande responsabilidade. [sic]</i>
P6	<i>É a realização do meu sonho de infância, sempre desejei ser educadora e durante o estágio me encontrei com a Educação Infantil. [sic]</i>
P7	<i>Ser professor de Educação Infantil é aprender cotidianamente as peculiaridades que cada criança trás, é ressignificam sua forma de pensar e pensar na criança enquanto sujeito que tem o direito de expressar, conhecer, participar, explorar, conviver e brincar. [sic]</i>
P8	<i>Amor, Paciência e Pesquisador. [sic]</i>
P9	<i>É aprender a cada dia novos desafios. [sic]</i>
P10	<i>É ser sensível as questões sociais. É ser mediador dos processos cognitivos, afetivos e da práxis. [sic]</i>
P11	<i>É ser responsável por introduzir as crianças no processo de educação e por cuidar delas. [sic]</i>
P12	<i>É descobrir a cada dia um universo novo e prazeroso. [sic]</i>
P13	<i>Ser professor na minha experiência de Educação Infantil é sinônimo de ser pesquisador, no entanto, com a escuta para as necessidades das crianças no sentido de observar e saber conduzir as respostas das perguntas das crianças. [sic]</i>
P14	<i>Desafiador, apaixonante e feliz. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Palavras como “desafio”, “pesquisa”, “acolhimento”, “aprendizado”, “descoberta” e “observação” são constantes nos diálogos e entrelinhas dos/as docentes ao falarem sobre a docência na Educação Infantil. Percebemos que existe uma relação de afeto pelas crianças e pelo fazer do dia a dia em que as crianças passam a ser objeto de estudo no cotidiano, como forma de dialogar com essa prática docente.

Notamos que o processo de desenvolvimento da Educação Infantil baseia-se na pesquisa diária sobre crianças, infâncias, brincadeiras e processos interativos por parte dos/as docentes, em que as crianças regem a cada dia essas descobertas como protagonistas e também como objeto de estudo desses/as profissionais, trazendo encantamento e, ao mesmo tempo, receio pelo desafio da atuação profissional, desafios esses que são postos por diversos fatores alheios às crianças e permeiam, por exemplo, a ausência de estrutura física adequada para desenvolver os trabalhos com as crianças nos CMEIs, a ausência de materiais e apoio vinculada à Secretaria Municipal de Educação, pois a realidade de quem vivencia o “chão da escola” é cercada de situações/problemas que esbarram nas limitações do fazer pedagógico.

Esses desafios estão representados nestas falas:

P12 - “Por muitas vezes desafiador, mas imensamente gratificante em contribuir com a formação humana. [sic]”

P5 – “É uma profissão desafiadora e crucial para a vida das crianças com as quais se trabalha. Uma grande responsabilidade. [sic]”

P9 - “É aprender a cada dia nos nossos desafios. [sic]”

P14 - “Desafiador, apaixonante e feliz. [sic]”

Em busca de compreender o que os/as docentes entendem sobre gênero e como esse tema pode ser desenvolvido na Educação Infantil, trazemos questões que abordam a proposta e os objetivos da pesquisa quanto à compreensão sobre as concepções de gênero na Educação Infantil.

Quadro 11 - Pergunta aberta 03 (Questionário)

O que você entende por gênero?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Gênero é como cada indivíduo se identifica para além de como se constitui biologicamente. [sic]
P2	É como você se identifica para além da formação biológica. [sic]
P3	Entendo por gênero: masculino e feminino. [sic]
P4	É respeitar as pessoas independente da forma que ela se indentifica. [sic]
P5	Não opinou.
P6	É a forma como cada um se identifica independente de suas características físicas. [sic]
P7	Gênero é classificar a pessoa de acordo com sua opção sexual. [sic]
P8	Não opinou.
P9	É o reconhecimento de cada ser em seu desenvolvimento como

	<i>pessoa. [sic]</i>
P10	<i>É se entender que pertence a uma classe social, mesmo sendo de outra. [sic]</i>
P11	<i>É a forma como a pessoa se identifica internamente em termos de masculinidade, feminilidade, uma combinação se ambos ou algo completamente diferente. [sic]</i>
P12	<i>Entendo como um conceito ligado a papéis sociais e comportamentais inseridos na sociedade. [sic]</i>
P13	<i>Como ser humano se reconhece; a forma como se conecta com o mundo no contexto da sua vivência pessoal seja de forma individual ou coletiva. [sic]</i>
P14	<i>Poucas coisas. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Diante das respostas apresentadas, percebemos que os participantes P1, P2, P3, P4, P6, P7 e P11 fazem a associação de gênero com as questões e os aspectos biológicos e as construções que atribuímos a cada um entre ser masculino e ser feminino. Mesmo em poucas palavras, eles demonstram essa associação, sempre explicitando como os sujeitos se identificam.

Os participantes P5 e P8 mantiveram a ausência de suas respostas, uma vez que as perguntas não possuíam caráter obrigatório, já que alguém poderia não se sentir confortável em responder, e assim era facultado o direito de não fornecer a sua opinião por motivos pessoais ou até mesmo por razões de construções sociais e religiosas.

Já os participantes P9, P10, P12, P13 e P14 demonstram que gênero é um termo pouco referenciado, conhecido e dialogado, sendo inclusive equivocadamente associado ao conceito de classes sociais ou até mesmo de interações sociais entre os sujeitos.

Ao longo da trajetória, como proposto por Tardif (2005), acumulamos saberes que são compostos pelos contextos e aprendizados ao longo de nossas vidas, e esses saberes podem se refletir nas nossas práticas profissionais e na formação de nossas concepções e opiniões. Esse conhecimento atrelado ao sujeito nos permite fazer reflexões e compreender as concepções que atribuímos sobre o mundo. “Nesse processo, os conceitos são responsáveis por construir o conhecimento” (Araújo, 2021, p. 127).

Sendo assim, consideramos como gênero nesta pesquisa a construção social, cultural, histórica, política e educacional dos sujeitos que se identificam entre os gêneros masculino, feminino ou não binário, conforme os conceitos propostos por Scott (1995) e Louro (1997).

Para Reis e Pinho (2016, p. 14), o gênero não binário está definido como

[...] indivíduos que não serão exclusiva e totalmente mulher ou exclusiva e totalmente homem, mas que irão permear em diferentes formas de neutralidade, ambiguidade, multiplicidade, parcialidade, ageneridade, outrogeneridade, fluidez em suas identificações.

A título deste estudo, iremos concentrar as nossas observações diante dos conceitos dos gêneros masculino e feminino, com ressalvas, caso surja alguma situação na qual precisemos dialogar sobre as identidades de gênero ou sobre o não binarismo. A definição acima apontada serve para diferenciarmos em nosso conhecimento a construção representativa acerca dos gêneros.

As narrativas apresentadas nos mostram que existe uma correlação direta entre categorizar o masculino e o feminino com o caráter biológico, que consiste basicamente em desconsiderar as influências históricas e culturais e acreditar que o gênero está ligado apenas a atributos biológicos (Araújo, 2021).

Conforme Louro (2000, p. 9),

Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura.

Essa visão biologizante nos induz a uma lógica dicotomizante do gênero, como se as identidades possíveis pudessem apenas se manifestar em dois polos: masculino e feminino (Araújo, 2021).

Para Carvalho (2021, p. 82),

Especificamente, esses papéis masculinos e femininos são legitimados no cotidiano da Educação Infantil por meio de ações e discursos, como pudemos ver ao longo das análises, são aspectos muito naturalizados, que mesmo ao afirmar que não há diferenças, surgem nos próprios discursos a naturalização dos modos e lugares para meninos e meninas, além do estranhamento daqueles/as crianças que não seguem as normas de gênero.

Sendo assim, os conceitos que trazemos em nossas formações e se refletem em nossa prática docente contribuem para a construção do que estabelecemos

como gênero e definimos o que é ser menino e ser menina desde a Educação Infantil.

Diante dos conceitos que foram expostos, questionamos os/as participantes sobre a visão deles/as em relação às questões de gênero na Educação Infantil, pergunta na qual os participantes P2 e P5 não emitiram opinião sobre a questão.

Quadro 12 - Pergunta aberta 04 (Questionário)

Como você vê as questões de gênero na Educação Infantil?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>É preciso preconizar o respeito à diversidade e a individualidade de cada sujeito. [sic]</i>
P2	Não opinou
P3	<i>Vejo como um pouco de preconceito, tem poucos homens atuando na docência. [sic]</i>
P4	<i>Não sou a favor que se trabalhe as questões de gênero na Educação Infantil. [sic]</i>
P5	Não opinou
P6	<i>Complexas, já que não temos formações e nem tampouco documentos legais orientadores sobre o tema e cada professor no âmbito escolar age de acordo com as suas percepções e vivências. [sic]</i>
P7	<i>Difícil de trabalhar uma vez que não tive formação inicial para abordar e nem lidar com essa especificidade e nem em formações cotidianas. [sic]</i>
P8	<i>Cada um tem o seu olhar. [sic]</i>
P9	<i>E fundamental, pois a criança precisa se reconhecer como pessoa atuante no espaço em que vive. [sic]</i>
P10	<i>Complexo, acredito que não é fase para se tratar do tema. [sic]</i>
P11	<i>No dia a dia na escola é possível observar que as crianças brincam de brincadeiras de acordo com o gênero de cada uma. Separando meninos de meninas. E quando um destes quer participar da brincadeira dita do gênero do outro, acaba sentindo desconfortável e é discriminado. [sic]</i>
P12	<i>Vejo como uma questão que deve ser mais abordada e com mais esclarecimentos. [sic]</i>
P13	<i>Acredito que na Educação Infantil que vivenciamos, inclusive no contexto do CMEI, há um abismo entre o trabalho desenvolvido, pois, por questão de formação, ausência de ementas que aprofundem a referida temática, não "sinto", não tenho formação adequada. [sic]</i>
P14	<i>Essa temática ao se trabalhar com as crianças é de fácil aceitação, já em formação levanta discussões em torno das crenças de alguns adultos. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Nas respostas apresentadas pelos participantes P4 e P10, em que consideram, respectivamente, “Não sou a favor que se trabalhe as questões de gênero na Educação Infantil” e “Complexo, acredito que não é fase para se tratar do tema”, percebemos uma tendência conservadora em relação ao trabalho de gênero

junto à Educação Infantil. Em uma pesquisa rápida feita no Google, por exemplo, o termo “complexo” apresenta-se em uma forma de variação da língua portuguesa, podendo ser aplicado a diversos significados, a depender da sua aplicação e área. Para este diálogo, compreendemos que o termo “complexo” enquadra-se como um adjetivo que significa “composto por vários elementos interligados, que não é simples, ou que pode ser considerado sob diferentes aspectos”.

Nesse sentido, percebemos que a questão de gênero na Educação Infantil pode ser interpretada como uma questão composta que possui vários elementos interligados que podem ser trabalhados. Ambos os participantes consideram que a fase da Educação Infantil não é apropriada para desenvolver o trabalho sobre gênero, mas, ao pormos as crianças em filas separadas ou até mesmo em fila mista, já estamos trabalhando gênero na Educação Infantil; quando atribuímos comportamentos mais calmos e tranquilos às meninas e comportamentos mais impulsivos aos meninos, também estamos dialogando sobre os papéis de gênero na Educação Infantil. Logo, a complexidade apresentada está relacionada ao campo conceitual e ao ponto de vista que os/as docentes apresentam. Esse equívoco conceitual apresenta-se nas respostas à questão anterior quando conceituam gênero como sendo: P4- *“É respeitar as pessoas independente da forma que ela se identifica”* e P10- *“É se entender que pertence a uma classe social, mesmo sendo de outra”*. Esses construtos sobre conceitos nos levam a entender a importância de se dialogar mais e conceituar o que significa gênero e como podemos relacionar ao trabalho junto à Educação Infantil em nosso dia a dia.

Oliveira (2015), em sua pesquisa, nos mostra que, nessa relação de adulto e criança e na construção das propostas pedagógicas do “brincar”, as concepções que os adultos possuem se refletem nessa prática pedagógica tendenciada a uma separação dos gêneros.

Pôde ser percebido que em momentos livres de brincadeiras, como acontece na brinquedoteca, as crianças podem escolher espontaneamente os seus brinquedos. No entanto, a escolha do brinquedo muitas vezes está relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido pelos adultos que, por meio das cores estereotipadas dos objetos, esperam que eles sejam destinados para um gênero e não para o outro (Oliveira, 2015, p. 110).

Nesse sentido, percebemos que existe uma relação direta entre como os adultos enxergam o conceito de gênero e como eles podem ser atuantes no fazer

pedagógico, na elaboração dessas propostas pedagógicas e no desenvolvimento das rotinas das crianças. Esse planejamento e esse desenvolvimento são apontados pelo participante P11 como: *“No dia a dia na escola é possível observar que as crianças brincam de brincadeiras de acordo com o gênero de cada uma. Separando meninos de meninas. E quando um destes quer participar da brincadeira dita do gênero do outro, acaba sentindo desconfortável e é discriminado”*.

Conhecer e desenvolver o trabalho sobre gênero na Educação Infantil requer o rompimento com conceitos equivocados e a busca por conhecimento sobre esse conceito e sobre como atuar para evitar que as nossas crianças se desenvolvam com traumas e cresçam estruturadas em relações de poder predeterminadas pelas construções em que um gênero é determinante sobre o outro ou com desrespeito às identidades de gênero e, posteriormente, às questões de sexualidade.

De acordo com os participantes P3, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13 e P14, dialogar sobre gênero na Educação Infantil requer atenção e conhecimento sobre o conceito e sobre quais os trabalhos que podem ser desenvolvidos. Nas entrelinhas das falas apresentadas, aponta-se a ausência de informações e de formações sobre a temática.

Sob o guarda-chuva da diversidade e dos direitos humanos, o governo vinha financiando cursos, materiais didáticos, eventos e outras ações que propunham uma transformação nos currículos e nas práticas pedagógicas para tornar as escolas espaços livres da discriminação sexual e promotoras da igualdade de gênero (Bortolini, 2023, p. 12).

Partindo da afirmativa de Bortolini (2023), os espaços formativos que dialogam sobre gênero sofreram um desmonte após as discussões acerca do Programa Escola sem Homofobia, que se tornou conhecido depois da polêmica da falácia sobre o popular chamado “Kit gay”. A partir desse desmonte histórico, os legisladores da direita, representada pelo líder brasileiro e ex-Presidente da República Jair Bolsonaro, trazem discussões que desarticulam as discussões sobre gênero e também sobre sexualidade.

Esse marco histórico tem repercutido nos estudos sobre gênero, assim como no diálogo ampliado junto aos/às profissionais da educação, que devem buscar as informações necessárias e ter acesso às formações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois, como nos diz o participante P13, *“Acredito que na Educação Infantil que vivenciamos, inclusive no contexto do CMEI, há um abismo*

entre o trabalho desenvolvido, pois, por questão de formação, ausência de ementas que aprofundem a referida temática, não 'sinto', não tenho formação adequada", ou como nos diz o participante P14: "Essa temática ao se trabalhar com as crianças é de fácil aceitação, já em formação levanta discussões em torno das crenças de alguns adultos".

Nesse sentido, perguntamos aos/as participantes como eles/as enxergavam esse processo formativo para os/as docentes da Educação Infantil que estão atuando nos espaços de referência junto às crianças, pois percebemos que existe um posicionamento sobre o conceito de gênero e sobre em qual etapa da educação ele deve ser dialogado com a educação e os processos pedagógicos.

Quadro 13 - Pergunta aberta 05 (Questionário)

Como você vê a formação para o trabalho com gênero na Educação Infantil?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>Não temos formações específicas para desenvolver a temática. [sic]</i>
P2	<i>Sinto falta e necessidade de formação específica para desenvolver a temática. [sic]</i>
P3	<i>Com relação à formação vejo que não existe. [sic]</i>
P4	<i>Não tivemos formação para trabalhar essas questões de gênero na Educação Infantil. [sic]</i>
P5	<i>Considero que há pouquíssima informação e formação nesse sentido. Os profissionais da Educação necessitam de mais conhecimento acerca dessa temática. [sic]</i>
P6	<i>Inexistente, desafiador e polêmico, mas bastante necessário para podermos iniciar da base o respeito para com o próximo desde a infância, independente de qualquer coisa. [sic]</i>
P7	<i>De muita importância, pois o professor precisa saber respeitar e também conversar com as crianças e familiares, de forma ética, enquanto sujeito de valor na sociedade. [sic]</i>
P8	<i>Só tive uma formação. [sic]</i>
P9	<i>De grande importância, pois estamos trabalhando com seres pensantes e eles precisam respeitar as pessoas ao seu redor. [sic]</i>
P10	<i>São formações superficiais não abrangendo as classes sociais interessadas, escola, igreja, família, etc. [sic]</i>
P11	<i>É importante a abordagem de gênero na Educação Infantil. Pois a criança aprende sobre respeito a si mesmo e ao outro. [sic]</i>
P12	<i>Muito importante afinal, esse ainda é um tema pouco discutido no âmbito escolar. [sic]</i>
P13	<i>Desde a graduação o abismo foi instalado. Em particular, trilhei outros caminhos, no entanto, caminhos que vi a questão de gênero ser trabalhada na prática de forma suave. No entanto, o "marco legal", como estou intitulando, partiram das rodas de conversas entre gestores e famílias. [sic]</i>
P14	<i>Precária, não existe pela secretaria. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Complementando a pergunta realizada no questionário, em entrevista, perguntamos sobre se já haviam participado de algum curso, palestra ou outra atividade formativa que abordasse o tema “gênero na Educação Infantil”. Caso tivessem participado, perguntamos se poderiam comentar o que acharam. Caso não tivessem participado, perguntamos se poderiam informar o motivo.

Quadro 14 - Pergunta aberta 03 (Entrevista)

Já participou de algum curso, palestra ou outra atividade formativa que abordasse o tema “gênero na Educação Infantil”? Caso tenha participado, poderia comentar o que achou? Caso não tenha participado, poderia informar o motivo?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1	<i>Não, nunca participei de nenhuma formação, a SEMED nunca promoveu, mas em algumas situações indiretamente em algumas discussões. Mesmo quando surge o assunto, as mediadoras não conseguem dialogar sobre propostas de como se trabalhar.</i>
E2	<i>Nunca aconteceu, a secretaria nunca deu formação com esse tema.</i>
E3	<i>Nunca ouvi falar. Se na Educação Especial que nós temos mais de 25 alunos nunca falaram.</i>
E4	<i>Realmente nunca teve.</i>

Fonte: Dados das entrevistas (2024).

Perguntamos também sobre a participação em eventos dentro da área da Educação Infantil, como congresso e eventos acadêmicos, para além da oferta de formações pela Secretaria.

Percebemos que existe uma lacuna em respostas unânimes sobre a formação continuada em relação a gênero. Da mesma forma, existe uma associação entre gênero e deficiência, que se estabelecem como assuntos que são postos dentro do mesmo celeiro. A temática gênero envolve toda a comunidade educacional, no entanto há uma compreensão de que, se a instituição possui 25 crianças com deficiência e o tema não é abordado em formação, dificilmente gênero será abordado.

Para Moraes et al. (2012, p. 140),

O modelo clássico de formação de professores traduz-se em iniciativas de renovação pedagógica, realizadas insistentemente ao longo dos anos, isto é, cursos com ênfase em atualização da formação inicial ou reciclagem, capacitação e qualificação ou aperfeiçoamento profissional. As propostas de formação contínua se restringem à renovação de conhecimentos, muitas vezes sem articulação com o trabalho realizado em sala de aula. Nesse modelo de formação desconsideram-se as escolas de Educação Básica como produtoras de conhecimento e entendem-se as mesmas como espaços meramente destinados à prática, locais onde se aplicam conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional.

Com isso, faz-se necessário propor novos modelos formativos com propostas de temáticas que possuam relação direta com o trabalho pedagógico e sejam alinhadas com as questões que são trabalhadas dentro dos Centros Municipais, qualificando os/as profissionais na condução de trabalhos voltados para as reais necessidades de um currículo ampliado e inclusivo.

Quadro 15 - Pergunta aberta 04 (Entrevista)

Participa de eventos na área de Educação Infantil, como congressos, seminários etc.?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1	<i>Nessa escola que eu estou agora, eu tenho a liberdade sim de participar. A direção é bem compreensiva e de boa, então sempre que eu posso eu participo.</i>
E2	<i>Já participei, mas sobre essa questão de gênero foi relâmpago, que não deu pra fixar, não ficou muito claro, não.</i>
E3	<i>Sempre que tem na UFAL algum evento voltado para a Educação Infantil, eu procuro participar.</i>
E4	<i>Sim, sempre busco participar dos eventos na área.</i>

Fonte: Dados das entrevistas (2024).

Para Anjos, Oliveira e Araújo (2022, p. 135), a presença dessas discussões nos currículos das redes municipais e nas instituições de Educação Infantil, bem como nos cursos de formação docente, pode contribuir para romper com tabus ainda fortemente cristalizados em nossos processos formativos.

Falar a respeito de formação e processos formativos sobre gênero junto aos/as profissionais reforça o que dialogamos na seção 4, “Processos Formativos”, em que discutimos que as instituições de Ensino Superior, no caso desta pesquisa, trouxemos a grade curricular do curso de Pedagogia da UFAL, Campus A. C. Simões, o qual apresenta fragilidade na formação dos/as profissionais, pois não dialoga sobre gênero nem oferece formações que auxiliem as reflexões sobre o trabalho com gênero na Educação Infantil.

Esses processos formativos perpassam o trabalho pedagógico por meio das Formações Continuadas, que deveriam ser ofertadas através da Secretaria Municipal de Educação, mas que, em seu escopo, não apresenta formação complementar que trabalhe ou dialogue sobre questões de gênero e trabalho docente. Sendo assim, os/as docentes expressaram, por exemplo: P5: “Os profissionais da Educação necessitam de mais conhecimento acerca dessa temática”.

Logo,

Além da necessidade de avançarmos com propostas de conteúdo para o currículo dos cursos de Pedagogia de modo a ampliar as discussões sobre gênero, é preciso ampliar os espaços de reflexão nas formações continuadas e em serviço, de modo a aguçarem o olhar do(a) professor(a) para questões dessa natureza como caminho para combater a discriminação. Requer, portanto, uma formação sólida para atuação no contexto da Educação Básica (Anjos; Oliveira; Araújo, 2022, p. 135-136).

Pensar em processos formativos é pensar em uma composição de estudos e diálogos que forneçam subsídios para as necessidades de atuação do/a profissional da educação, desde a sua graduação até a sua jornada de trabalho no seu cotidiano, pois as crianças participam ativamente das mudanças sociais que são propostas pelas relações humanas. Sendo assim, é necessário que esse diálogo formativo acompanhe esse ciclo social, pois, no conjunto, “essas pesquisas deixam evidente que a escola é um dos espaços onde essas relações de gênero são construídas, reiteradas e, não raro, transformadas” (Bortolini, 2023, p. 57).

Para Drumond (2018, p. 292-293),

A docência na Educação Infantil é diferente da docência na escola de Ensino Fundamental e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho docente com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, sejam respeitadas e garantidas. A docência na Educação Infantil tem características peculiares que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar.

Quando questionamos os/as docentes sobre como eles/as enxergam o tema gênero e o trabalho docente, assim como as relações que são estabelecidas nos espaços do Centro Municipal de Educação Infantil, percebemos que os participantes P3 e P6 não emitiram opinião, preservando o silêncio. Já os participantes P1, P2, P4, P5, P9, P11, P12, P13 e P14 demonstraram que existe a necessidade e afirmaram a importância de se dialogar sobre gênero, bem como saber como desenvolver trabalhos e lidar com situações dentro da Educação Infantil. No entanto, eles/as esbarram no que já foi dialogado na questão anterior, que é a ausência de formações para preparar os/as profissionais.

Os participantes P8 e P10 assumem uma posição em que consideram gênero uma questão “particular” que não deve ser abordada na Educação Infantil, pois consideram que “a fase não sugere interesse”. Nesse sentido, percebemos que

existem ainda algumas divergências de pensamento, assim como conceituais, então ressaltamos o questionamento principal deste estudo, que é sobre as concepções de gênero que os/as docentes possuem. As questões anteriores mostraram que há um equívoco conceitual e também uma fragilidade formativa para poder dialogar sobre esse conceito e sobre a atuação profissional, principalmente na etapa da Educação Infantil.

Bortolini (2023), ao salientar que existe uma diversidade de produções em termos de teses, dissertações, monografias e artigos que vêm buscando dialogar sobre as questões de gênero. Ainda assim existe

Uma multiplicidade de estudos que têm buscado compreender de que maneira noções socialmente construídas de gênero são incorporadas, reproduzidas e transformadas pela educação, afetando desde trajetórias escolares individuais até toda a ordem cultural política e econômica da nossa sociedade (Bortolini, 2023, p. 58).

Assim, percebemos que existe uma fragilidade em reconhecer que a escola também é um espaço para se trabalhar gênero em todas as etapas da educação, e essa fragilidade fica explícita quando o participante P7 afirma: “*Aqui na instituição não trabalhamos esse tema com as crianças*”. Logo, a escola passa a ser um campo de disputa onde as questões sociais devem ser abordadas.

Quadro 16 - Pergunta aberta 06 (Questionário)

Como você vê o tema gênero na relação com o seu trabalho, como docente e atuação com as crianças e adultos na instituição de Educação Infantil?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>É uma temática importante para o desenvolvimento das nossas crianças. [sic]</i>
P2	<i>Gênero bem como sexualidade são temas inerentes na Educação Infantil. Assim trabalho durante o cotidiano nos momentos de higienização, durante alguma pergunta ou fala que eu observo no grupo. Tenho não abordar somente esporadicamente, mas falo mais no cuidado com o corpo. [sic]</i>
P3	<i>Não opinou.</i>
P4	<i>Não me sinto preparada para trabalhar essas questões. [sic]</i>
P5	<i>Vejo como um assunto que deve ser mais debatido, visando o respeito a todos as pessoas. [sic]</i>
P6	<i>Não opinou.</i>
P7	<i>Aqui na instituição não trabalhamos esse tema com as crianças. [sic]</i>
P8	<i>Muito particular. [sic]</i>
P9	<i>Fundamental. [sic]</i>
P10	<i>Muito delicado, acredito que a fase não sugere interesse. [sic]</i>
P11	<i>Vejo que para uma educação de qualidade, deve ser um espaço onde se discuta as desigualdades, para que a instituição seja um espaço</i>

	<i>diverso, onde as escolhas das crianças sejam respeitadas. [sic]</i>
P12	<i>Se demonstrarmos respeito às pessoas estaremos ensinando as crianças a lidar com a diversidade de gênero. [sic]</i>
P13	<i>De forma geral, nas orientações e nos documentos oficiais, temos a base e na homologia do processo durante as rodas de conversa aqui do CMEI, sempre enfatizamos a necessidade de aprofundamento, mesmo assim acho superficial. [sic]</i>
P14	<i>Depende da demanda das crianças, o planejamento é feito a partir das demandas das crianças. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

A escola é considerada um espaço múltiplo e dinâmico onde acontecem interações sociais e diálogos que vão estruturando relações que perpassam transformações. Sendo assim, acreditamos no que Bortolini (2023, p. 59) aponta:

Eu me situo entre aquelas que entendem a escola como um campo de disputa, espaço onde diferentes sujeitos, discursos, visões e projetos de mundo se encontram, constituindo as instituições escolares como ambientes fundamentalmente políticos, onde se reitera a ordem social, mas onde simultaneamente proliferam estratégias de resistência e subversão.

Estabelecido esse reconhecimento sobre o espaço escolar e sua “resistência” e “subversão”, questionamos os/as docentes acerca de quais propostas cotidianas acontecem na instituição que eles/as poderiam fazer associação com questões de gênero, pois assim poderíamos compreender o olhar das práticas pedagógicas diante de situações que acontecem no nosso cotidiano no ambiente escolar. Com isso, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 17 - Pergunta aberta 07 (Questionário)

Que tipos de experiências e/ou propostas cotidianas acontecem na instituição que você acha que estão vinculadas às questões de gênero?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>Nenhuma. [sic]</i>
P2	<i>Nenhuma. [sic]</i>
P3	<i>Nas propostas cotidianas as crianças são respeitadas em suas diferenças. [sic]</i>
P4	<i>Quando sugerimos as crianças brincara de casinha, e os meninos pedem brinquedos de meninos. [sic]</i>
P5	<i>Separação de "brinquedos de menina" dos "brinquedos de meninos". [sic]</i>
P6	<i>Não opinou.</i>
P7	<i>Experiências de brinquedos, separar o que é de menina e de menino. As cores das cadeiras que as meninas só querem sentar na rosa e os meninos na azul. [sic]</i>
P8	<i>Não opinou.</i>
P9	<i>A formação familiar de cada criança. [sic]</i>

P10	<i>As opiniões são diversas, não chegando a um senso comum sobre as questões. [sic]</i>
P11	<i>Estereótipos, prejudicando o bem estar emocional das pessoas. [sic]</i>
P12	<i>Nas brincadeiras é onde eu percebo mais forte essa ligação com as questões de gênero. [sic]</i>
P13	<i>A questão do respeito ao outro, de onde o colega veio, olhar as diferenças da linguagem e tratamento nos momentos de brincadeiras, inclusive nas brincadeiras simbólicas de casa, consultório, observando os atores e partilhando com meninos e meninas o experimento. [sic]</i>
P14	<i>Salão de Beleza, banho nas bonecas e Gênero animal. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

A proposta pedagógica do município de Maceió-AL de trabalhar com as crianças por meio da interação e do brincar desenvolve um modelo de reprodução social com potencial transformador. Percebemos que as interações com os adultos, principalmente no âmbito familiar, acabam sendo reproduzidas na Educação Infantil nas brincadeiras entre as crianças.

Oliveira (2015) traz muito claras em sua pesquisa essas representações ao descrever as brincadeiras que as crianças reproduzem, principalmente aquelas em que atuam em relação aos papéis de gênero, nas quais as crianças, brincando nas representações familiares, encontram dificuldades em estabelecer quem seria o pai e quem seria o filho, uma vez que construímos socialmente a atribuição desses papéis. As crianças já aprendem desde cedo, no contexto familiar, essas representações e atribuições.

A prática pedagógica pode esbarrar em atividades relacionadas a gênero, como aponta o participante P14 ao trazer o desenvolvimento de atividades no “salão de beleza” ou no “banho das bonecas”, em que podem ser trabalhadas questões de gênero e papéis que definimos enquanto sociedade. Logo, verificamos que existe uma aproximação do fazer pedagógico com as questões de gênero, mesmo que em algum momento não exista a formação curricular em nível superior ou em formato de formação complementar para pensar propostas pedagógicas que estejam alinhadas a gênero.

A ausência do conhecimento conceitual pode esbarrar em respostas, como as apontadas pelos participantes P1, P2, P3 e P10, ou na ausência de respostas, como as de P6 e P8, que não percebem atividades ou alguma atividade no cotidiano que possuem relação com gênero.

Já os participantes P4, P7, P11 e P12 apontam que as atividades vêm a reforçar a divisão dos gêneros, dos papéis e também das relações de poder que

foram histórica e socialmente estabelecidas, potencializando as diferenças entre ser menino e ser menina, ser homem ou ser mulher, mediante as características atribuídas ao sexo biológico, em que se colocam brinquedos e brincadeiras para os meninos e brinquedos e brincadeiras para as meninas, reforçando a estrutura do “preconceito e discriminação” já na infância.

As crianças aprendem e reforçam essa dicotomia desde cedo, e isso está representado na fala do participante P7 quando expõe: *“As cores das cadeiras que as meninas só querem sentar na rosa e os meninos na azul”*. Bortolini (2023, p. 73) vai dizer que

Ainda no interior de suas famílias, crianças recebem uma educação em gênero explícita (no ensino intencional de noções sobre masculinidade e feminilidade) ou implícita (pela observação direta da ação e interação cotidiana de mulheres e homens adultos). Um aprendizado familiar e comunitário que incide fortemente na construção da subjetividade, da identidade e do comportamento dessas crianças e que produz efeito na vivência escolar.

Percebemos que essas formações no âmbito familiar também se refletem nas atividades que são executadas nos espaços de referência, quando a criança não quer se sentar em determinadas cadeiras por causa da cor delas, cores que são atribuídas socialmente a um determinado tipo de gênero ou a outro tipo, cabendo aos/às docentes a função de desconstrução e reformulação dessas teorias sociais internalizadas.

Essa construção passa por um pensar e por um fazer pedagógico que requerem certo nível de conhecimento para romper com essas barreiras externas ao ambiente escolar e poder dialogar com esse conhecimento formativo do ambiente familiar.

A partir desse ponto de vista, questionamos os/as docentes sobre as propostas pedagógicas realizadas e se existe um pensar sobre gênero nessas atividades, uma vez que percebemos questões relacionadas a gênero que surgem no cotidiano em que a pesquisa foi realizada.

Quadro 18 - Pergunta aberta 08 (Questionário)

Que tipos de experiências e/ou propostas são realizadas na sua turma e que, em sua opinião, estão vinculadas ao trabalho com gênero?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>Banho de bonecas; leituras dirigidas; identificação das partes do corpo; dinâmica como você se vê; desenhos dirigidos; momentos de</i>

	<i>higienização. [sic]</i>
P2	<i>Contando história Pipo e Fifi/ Não me toca seu boboca. Trabalhando mais sobre o cuidado do corpo e a se proteger de toques abusivos, banhos de bonecas, entre outros. Ainda não trabalhei com gênero. [sic]</i>
P3	<i>Não realizei nenhuma proposta vinculada ao trabalho com gênero. [sic]</i>
P4	<i>Não opinou.</i>
P5	<i>Poderia destacar o compartilhamento de brinquedos, por exemplo. Os meninos podem cuidar das bonecas e as meninas guiar carrinho nas brincadeiras. [sic]</i>
P6	<i>No Ateliê mágico e nas brincadeiras de faz de conta. [sic]</i>
P7	<i>No sentar nas cadeiras por cor. Infelizmente as crianças já aprenderam essa informação que cor rosa é para menina e o azul é para menino. [sic]</i>
P8	<i>Deixo ao olhar dos pais e responsáveis pela sua criança. [sic]</i>
P9	<i>A família. [sic]</i>
P10	<i>Se mantém a formação original do gênero biológico. [sic]</i>
P11	<i>Ensinar a criança a lidar com a diversidade de gênero. [sic]</i>
P12	<i>Na minha turma todas as crianças brincam em igualdade. Não existe distinção de brinquedos de meninos ou meninas, eles são livres, ou seja: simplesmente crianças. [sic]</i>
P13	<i>As propostas estão todas embrincadas para a organização das crianças de forma simples, as falas, as indagações e os absurdos surgem e são "responsavelmente" atenuados com conversas sobre os direitos de estar incluído. [sic]</i>
P14	<i>São propostas que trazem reflexão em termos daquilo que as crianças entendeu no seu cotidiano, por exemplo, a explicação que existe borboleta fêmea e macho, pois eles não aceitam. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Sobre as propostas pedagógicas e sua relação com as discussões sobre gênero, o participante P4 não emitiu opinião. Percebemos também que os participantes P3, P8 e P9 não desenvolvem projetos pedagógicos ou atribuem esses a outras instituições sociais, deixando gênero para fora da escola e, conseqüentemente, da Educação Infantil.

Já os participantes P1, P2, P5, P6, P7, P10, P11, P12, P13 e P14 vêm desenvolvendo atividades e propostas que dialogam sobre gênero, ora voltado para atividades que dialogam sobre essas construções e seus papéis, ora voltado para as diferenças biológicas que existem entre o corpo masculino e o corpo feminino, limitando essas diferenças aos cuidados que as crianças devem ter em relação a si mesmas e ao combate a outro assunto que não é interesse desta pesquisa, a saber, o abuso sexual que as crianças sofrem.

Programar atividades que dialoguem sobre gênero, papéis de gênero e identidades fortalece uma dinâmica de cooperação e integração no ambiente

escolar, rompendo com a visão que demarca as fronteiras de rivalidades entre meninos e meninas (Bortolini, 2023).

Dito de outra forma, a escola é um dos lugares onde os sentidos de masculino e feminino são produzidos, onde construímos nossa identidade, onde negociamos nossos modos de ser, agir, pensar sobre o que é ser homem e ser mulher (Bortolini, 2023). Sendo assim, esse espaço de sentidos e produções e, portanto, de dicotomias reforça e estrutura alguns posicionamentos sociais, como a discriminação e o preconceito diante dos estereótipos estruturados para definir, classificar e categorizar o ser homem e o ser mulher.

Partindo dessa realidade, as cenas de discriminação vêm sendo debatidas por estudiosos, como Haddad e Marques (2022), que realizaram o levantamento de pesquisas sobre a presença da docência masculina nos anos de 2018 a 2021, observando o seguinte:

Outra diferença que salta aos olhos é o medo que parece permear as relações conflituosas entre o professor homem e a comunidade escolar. As famílias e a comunidade escolar, por um lado, veem num homem um potencial abusador e temem pela integridade física e psicológica das crianças. Por outro, os professores homens se autovigiam com receio de acusações infundadas, suspeita de pedofilia ou qualquer tipo de agressão contra as crianças. É importante observar que não há tantas evidências de abusos por parte de professores homens para justificar o medo do abuso sexual (Haddad; Marques, 2022, p. 46).

Percebemos que essa construção da discriminação é estrutural e se desenvolve no meio social, onde ocorrem os processos de interação. Logo, a Educação Infantil, mediante as falas dos participantes desta pesquisa, mostra que existem momentos em que a discriminação se manifesta, a exemplo da fala do participante P5: *“Separação de ‘brinquedos de menina’ dos ‘brinquedos de meninos’*”, ou como o participante 13 descreve: *“A questão do respeito ao outro, de onde o colega veio, olhar as diferenças da linguagem e tratamento nos momentos de brincadeiras, inclusive nas brincadeiras simbólicas de casa, consultório, observando os atores e partilhando com meninos e meninas o experimento”*.

Percebemos que o ato discriminatório pode acontecer nas relações entre as crianças, como o participante 10 aponta: *“Mesmo sendo uma brincadeira de criança, aconteceu que pedi para contar as meninas e o garoto (5 anos) que realizou a contagem inseriu um colega que tem uma vasta cabeleira”*; também nas relações de adulto e criança, como no caso da separação dos brinquedos por gênero; na relação

profissional da educação com outro/a profissional, como relata o participante P14: “Sim, por parte do adulto em excluir a criança da brincadeira por entender que não condizia com seu gênero”, ou na relação família e escola, como nos trazem os participantes P1 e P3, respectivamente: “Ao realizar uma proposta de banho de bonecas o pai de uma criança (que não estava no dia) ao ver uma foto de meninos dando banho em bonecas, proferiu as seguintes frases: ‘Isso é um absurdo. Olha, você viu isso?’ Falou para a esposa. ‘Vou esperar a próxima vez’. Segundo a esposa, ele acredita que os meninos virariam homossexuais” e “Sim, as famílias se reuniram para substituir um professor do grupo da criança (maternal I- 2 anos) por argumentar que, pelo fato do professor ser homem, não confiava suas crianças, principalmente nas horas do banho e trocar pelado as roupas”.

Quadro 19 - Pergunta aberta 09 (Questionário)

Você já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação relacionada a gênero na sua instituição? Se sim, poderia citar exemplos e/ou relatar?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Ao realizar uma proposta de banho de bonecas o pai de uma criança (que não estava no dia) ao ver uma foto de meninos dando banho em bonecas, proferiu as seguintes frases: “isso é um absurdo. Olha, você viu isso?” Falou para a esposa. “Vou esperar a próxima vez” Segundo a esposa ele acredita que os meninos virariam homossexuais. [sic]
P2	Ainda não. [sic]
P3	Sim, as famílias se reuniram para substituir um professor do grupo da criança (maternal I- 2 anos), por argumentar que pelo fato do professor ser homem, não confiava suas crianças, principalmente nas horas do banho e trocar pelado as roupas. [sic]
P4	Não. [sic]
P5	Não recordo. [sic]
P6	Sim, muitas vezes em relação ao uso de cores, crianças com cabelo longo etc... Entre as crianças. [sic]
P7	Não. [sic]
P8	Às vezes com olhar de preconceito, onde só o tempo dirá. [sic]
P9	Não. [sic]
P10	Mesmo sendo uma brincadeira de criança, aconteceu que pedi para contar as meninas e o garoto (5anos) que realizou a contagem inseriu um colega que tem uma vasta cabeleira. [sic]
P11	Não. [sic]
P12	Não. Nunca presenciei nada do tipo. [sic]
P13	Sim, no primeiro ano de atuação quando as famílias não lineares iniciaram conosco no CMEI, olhares e palavras absurdas de um grupo de educadores. [sic]
P14	Sim, por parte do adulto em excluir a criança da brincadeira por entender que não condizia com seu gênero. [sic]

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Os participantes P2, P4, P7, P9, P11 e P12 afirmaram nunca ter presenciado ou visto cenas de caráter discriminatório dentro da instituição de Educação Infantil; já o participante P5 informou que não possui recordação memorial sobre essas situações discriminatórias.

Esse dado chama bastante atenção, pois uma média percentual de 50% dos participantes alega não ter presenciado, visto ou não se recorda de cenas discriminatórias dentro do cotidiano escolar. A escola, no caso deste estudo, de Educação Infantil, tem se apresentado como um ambiente sexista em relação a comportamentos, atividades e olhares que fazem a separação entre meninos e meninas ou não conseguem enxergar as questões de gênero em seu cotidiano. Por isso as escolas recorrentemente investem em controlar gestos, vocabulários, vestimentas, atos, enfim, controlar o próprio sujeito (Bortolini, 2023).

Os demais participantes trazem relatos sobre acontecimentos de fatos de discriminação que refletem esse processo de construção social sobre gênero, como também sobre sexualidade, que permeia as esferas formativas sociais e o campo da educação nesse processo que iniciamos na Educação Infantil, quer seja pensando sobre experiências coletivas ou executando experiências que dividem entre o ser menino e o ser menina.

Diante das narrativas no quadro 19, questionamos o que os/as docentes participantes da pesquisa precisavam saber sobre as questões de gênero. Assim como na questão abordada no quadro 20, o participante P4 não emitiu opinião, trazendo a afirmativa no quadro 21, no qual versa sobre comentários ou compartilhamentos importantes sobre gênero, como: *“Não gostaria de falar essas questões na Educação Infantil”*.

Essa narrativa chama atenção sobre as outras 13 narrativas, pois existe uma vontade própria e pessoal nesse discurso ao expor que *“Não gostaria de falar [...]”*. Desenvolver atividades em uma sala de referência na etapa da Educação Infantil requer uma formação inicial e uma complementação de formações continuadas para auxiliar o/a docente dentro do seu planejamento pedagógico, norteados/as pelas legislações vigentes a nível nacional, estadual e municipal, o que sugere uma dimensão maior do que a vontade do/a profissional.

Finco (2010) aponta que a construção das políticas públicas com e sobre as crianças não conta com a participação das crianças nesse processo, o que vai na contramão do que preconizam as políticas educacionais no município de Maceió,

que preveem a escuta e a criança como o centro de todo o trabalho pedagógico a ser elaborado. Logo, se as crianças, em seu dia a dia, questionam e se posicionam sobre o sentar-se em uma cadeira de cor “rosa” ou de cor “azul”, trazendo para as salas de referência o diálogo sobre questões de gênero, cabe ao/à docente formular trabalhos sobre as cores, abordando temáticas diante do problema apresentado. Nesse sentido, cabe destacar que, nas escolas, as relações de gênero também têm pouca relevância entre os/as educadores e os currículos dos cursos de formação de professores/as (Finco, 2010).

Dialogar sobre gênero também está pautado nas legislações brasileiras, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1996, entre outros documentos que já foram apontados na seção 3 deste manuscrito.

Essa postura do participante P4 nos remete ao pensamento de que “na sociedade moderna, a ideia de infância foi universalizada, baseando-se nos critérios de idade e de dependência de pessoas adultas” (Finco, 2010, p. 58). Partindo dessa premissa, deixamos de entender que as crianças possuem os seus espaços, as suas culturas e que são capazes de reproduzir e produzir novos sistemas sociais, impondo a elas a nossa construção pessoal, social e o conhecimento que vamos formulando ao longo da vida.

Os demais participantes deixaram clara a necessidade de ter mais acesso a informações e conhecimentos por meio de processos formativos sobre gênero e como se trabalhar na Educação Infantil. Essa composição de 13 participantes compreende “as crianças como sujeitos de direitos” que necessitam de toda a atenção e informação para o seu desenvolvimento. Esse mesmo discurso se apresenta no quadro 20, em que os mesmos participantes expõem a necessidade de conhecer mais sobre gênero para que possam desenvolver projetos pedagógicos que abordem questões de gênero.

Quadro 20 - Pergunta aberta 10 (Questionário)

O que você que ainda precisa saber sobre gênero na Educação Infantil?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>Como desenvolver propostas sobre a temática com as crianças e como conversar com as famílias sobre o tema. [sic]</i>
P2	<i>É um tema que sinto falta nas formações, as siglas, o que significa como abordar essa temática de forma lúdica no meu cotidiano, quais possíveis recursos usar. [sic]</i>
P3	<i>Preciso entender melhor a questão de gênero com suas mudanças.</i>

	[sic]
P4	Não opinou.
P5	<i>Preciso de formação mais aprofundada nesse sentido. [sic]</i>
P6	<i>Muita coisa, devido à falta de formações, debates etc... [sic]</i>
P7	<i>Muito ou tudo principalmente como conversar com a família. [sic]</i>
P8	Precisamos pesquisar muito sobre tem que é muito delicado. [sic]
P9	<i>Como desenvolver de forma clara a abordagem com as crianças. [sic]</i>
P10	<i>Se devo seguir um regulamentação de órgãos, como: MEC ou outros órgãos para tratar as questões. [sic]</i>
P11	<i>Apenas abordagem do assunto para passar para as crianças e familiares. [sic]</i>
P12	<i>Como inserir e de que forma trabalhar o gênero na Educação Infantil. [sic]</i>
P13	<i>Tudo. Não sou formada na área, tenho muita vontade de fazer um estudo de aprofundamento com o grupo. Observo demais a necessidade de um brincar inclusivo sobre gênero. [sic]</i>
P14	<i>Sim, muitas coisas, por exemplo, como lidar com famílias que não querem que a criança brinque de fantasia ou salão de beleza. [sic]</i>

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Na compreensão sobre gênero e o caráter formativo que os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil possuem, percebemos que a maioria dos diálogos apresentados converge em uma mesma linha de sentido apoiada na reflexão que esta pesquisa propõe e sobre o pensamento das atividades que são desenvolvidas no dia a dia.

Passamos a entender gênero como proposto por Bortolini (2023, p. 56):

[...] remete justamente a uma perspectiva que não torna nossa ordem social como fixa ou óbvia. E vai buscar nas práticas sociais, nas interações, nas formas de significação do corpo, dos sujeitos e das suas relações aquilo que constrói a nossa sociedade do jeito que ela é. A noção de construção social é o centro do conceito de gênero. Nessa perspectiva, os sentidos de masculinidade e feminilidade e os lugares sociais de homens e mulheres não estão pré-definidos, mas produzidos socialmente através de uma série de práticas e tecnologias.

Nessa perspectiva, Tavares (2023, p. 118) aponta:

Se temos a Educação Infantil enquanto etapa que visa o desenvolvimento integral da criança, com as ações de cuidar e educar indissociáveis, tendo como eixos, as brincadeiras e interações com seus pares e com adultos, de fato, não alcançaremos a qualidade necessária para garantir os direitos das crianças desde bebês, enquanto não haver qualidade também na constituição das equipes profissionais de adultos/as que com elas lidam por boa parte de suas vidas.

Os comentários livres trazidos no quadro 20 vêm reforçando o que já havia sido colocado em quadros anteriores, ficando explícita a necessidade de formação

continuada e de orientação acerca do desenvolvimento de atividades e projetos que trabalhem gênero na Educação Infantil.

Quadro 21 - Pergunta aberta 11 (Questionário)

Considerando o tema gênero na Educação Infantil, há mais alguma coisa que você gostaria de comentar ou compartilhar que considera importante?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Não. [sic]
P2	<i>Sinto a necessidade de melhorar e conhecer mais sobre a temática. Não quero só trabalhar sobre o tema de forma isolada ou uma vez no ano no mês da violência sexual infantil. [sic]</i>
P3	<i>Acho que ainda existe preconceito muito grande com relação à atuação do gênero masculino e gay na docência da Educação Infantil. [sic]</i>
P4	<i>Não gostaria de falar essas questões na Educação Infantil. [sic]</i>
P5	Não opinou.
P6	Não opinou.
P7	<i>Que na UFAL e na própria SEMED tivesse curso de formação para capacitar os profissionais sobre esse tema. [sic]</i>
P8	<i>Que as pessoas tenham mais amor ao próximo, e que seja qual for seu gênero, ame cada vez mais sem preconceito. [sic]</i>
P9	<i>Gostaria que pudéssemos ter formações para uma melhor abordagem em nossas salas. [sic]</i>
P10	<i>Sendo um tema muito delicado e individual, ser sensível às abordagens. Está seguro que tratando do assunto, não estará contraindo um conflito entre algumas partes do processo. [sic]</i>
P11	No momento não. [sic]
P12	<i>O ingresso da família no tema como sociedade participativa e conhecedora. [sic]</i>
P13	<i>Preciso de ajuda dos pesquisadores para implementar no CMEI. Usamos o livro chamado "A pior princesa do mundo" de Anna Kemp, da editora Paz e Terra. [sic]</i>
P14	Não. [sic]

Fonte: Dados dos questionários (2024).

Diante das reflexões apresentadas, percebemos que existe uma preocupação em dialogar sobre gênero na Educação Infantil em relação aos/às próprios/as docentes, como também em dialogar com as famílias sobre os trabalhos que são desenvolvidos com as crianças.

Uma das alternativas para esse diálogo com as famílias encontradas pelo CMEI 02 é a reunião geral com os pais, nas quais são explicados pontos como: a) apresentação dos/as profissionais da educação; b) dinâmica e leitura com os pais, em que eles vivenciam na prática um pouco da experiência do trabalho com as crianças; c) a proposta pedagógica do CMEI com seus eixos estruturantes: o brincar e as interações; d) uso de materiais recicláveis e a participação familiar; e) entrega

de materiais e socialização da proposta; e) meios de comunicação; f) horário de atendimento aos pais. Essa rotina passou a ser estabelecida como forma de aproximar os pais da proposta pedagógica que é desenvolvida pela instituição e que pode ser um modelo a ser aplicado nos demais CMEIs.

Nesse sentido, a construção da Educação Infantil necessita dessa integração entre docente, família e a criança como ator principal dessa articulação e da elaboração dos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos.

Diante das narrativas apresentadas e dialogadas, notamos que existem barreiras que necessitam ser rompidas, existem equívocos conceituais que permeiam inclusive a prática do fazer pedagógico, como também existe a relação exposta e direta de preconceitos sobre questões de gênero na Educação Infantil.

Mesmo diante dessas constatações, percebemos que existe um grupo de profissionais que estão sedentos/as por formação e diálogos para compreender e fazer um trabalho pedagógico planejado, crítico e consciente sobre gênero na Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar os sentidos atribuídos pelos/as docentes das salas de referência ao trabalho com gênero na Educação Infantil, especialmente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Maceió-AL. Ao longo da investigação, identificamos fragilidades na construção conceitual sobre gênero entre os/as professores, o que destaca a necessidade de inserção de formações continuadas que abordem essa temática de maneira mais aprofundada e reflexiva.

Pelas informações encontradas ao longo da investigação do referencial teórico realizada até o presente momento, notamos a forma como estão organizados os CMEIs e o currículo da Educação Infantil quanto aos aspectos históricos e formativos da criança. Conforme destacado por Corsaro (2009), a infância é uma fase crucial de produção de cultura e internalização de representações sociais, entre elas as relações de gênero. Os dados coletados nesta pesquisa indicam que, embora os/as docentes reconheçam a relevância das discussões sobre gênero, há uma dificuldade em transpor esse reconhecimento para as práticas pedagógicas cotidianas. Isso reflete o que Gobbi (2015) e Finco (2015) apontam sobre a persistência de padrões binários no ambiente escolar, mesmo em um contexto de mudanças sociais significativas.

São favorecidas as condições de formação necessárias para o/a docente e para as crianças a partir das legislações e normas referenciadas para a infância por meio da elaboração do currículo ampliado, capaz de trabalhar as potencialidades das crianças respeitando suas especificidades, seus interesses e suas vivências trazidas das experiências culturais fora da escola. Além disso, os projetos pedagógicos analisados revelaram que, apesar dos avanços legislativos e institucionais – como o Referencial Curricular de Maceió (2020), que reconhece a importância da diversidade e da inclusão –, ainda há uma ausência de diretrizes específicas que abordem as questões de gênero de maneira estruturada e concreta nas práticas diárias. Esse dado reforça o que Alvarenga e Vianna (2021) discutem sobre o diálogo limitado entre as políticas públicas educacionais e a inserção das questões de gênero no currículo formal.

Os espaços de Educação Infantil, além de locais de educação e cuidado, precisam ser espaços que acolham a diversidade, as escolhas pessoais dos indivíduos e que combatam o preconceito de todas as formas, inclusive de gênero.

A Educação Infantil deve preparar o indivíduo para inseri-lo na concepção e compreensão de mundo emergente na sociedade, ao mesmo tempo que ele possa participar agindo nas mudanças e transformações dessa mesma sociedade. Portanto, é necessário observar que a sala de referência não deve ser entendida somente como aquele espaço físico determinado em Centros de Educação Infantil onde os/as professores e alunos/as desenvolvem atividades de ensino e aprendizagem, mas também como um lugar em que a ação educativa como um todo pode ser conduzida pela percepção da realidade social, econômica, cultural e política, conforme o que afirma o referencial teórico, respeitando as diferenças de classe, gênero e etnia.

O convívio social e cultural entre os pares da mesma faixa etária e os adultos do mesmo grupo ao qual pertence à criança contribui de forma relevante para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nesse espaço privilegiado, são intencionalmente proporcionadas experiências lúdicas e com múltiplas linguagens, criadas culturalmente, que as subseqüentes etapas da educação não enfatizam em suas propostas curriculares. Nesse sentido, a literatura tem mostrado a importância de entender o gênero na Educação Infantil e a reflexão sobre como podemos trabalhar a construção do ser menino e ser menina.

O/A professor/a, com o seu papel de mediador/a do conhecimento, pode explorar a potencialidade da Educação Infantil e usá-la como uma ferramenta de trabalho que deve ser contemplada no ato de desenvolver as rotinas, um aparato metodológico que enriquece as brincadeiras e as direciona na ministração dos conteúdos, sendo, assim, um importante material de apoio pedagógico para o trabalho diante das questões de gênero.

Com efeito, se faz necessário que o/a professor/a tenha a formação adequada para que possa mediar as discussões e reflexões, permitindo assim às crianças uma maior compreensão e um maior desenvolvimento pelo processo do “brincar” na Educação Infantil de Maceió, conforme o Referencial Curricular, contemplando os aspectos que compõem o trabalho sobre as questões de gênero.

Pesquisar gênero em uma cidade onde a gerência do governo municipal é de extrema-direita e conservadora, implantando políticas de letramento e alfabetização,

amplia o desafio de obter em campo práticas e propostas pedagógicas com o olhar sensível às questões de gênero.

A análise dos dados, com base na metodologia de Bardin (2011), evidenciou a necessidade de formações mais consistentes para os/as professores. Eles/as relataram dificuldades em lidar com questões de gênero no dia a dia, principalmente por falta de preparo durante suas formações iniciais e continuadas. Esse cenário reforça o que Araújo (2021) destaca em seus estudos: a urgência de capacitar os/as profissionais da educação para que eles/as possam promover um ambiente de respeito, equidade e inclusão.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para o debate sobre a relevância das questões de gênero na Educação Infantil e para a reflexão sobre a necessidade de formações continuadas que contemplem esse tema. É essencial que as instituições educacionais, juntamente com os órgãos governamentais e a sociedade civil, promovam espaços de reflexão e diálogo que ajudem a construir práticas pedagógicas que respeitem a diversidade das crianças, garantindo um ambiente inclusivo desde os primeiros anos de vida escolar.

Além disso, esperamos que este estudo sirva como ponto de partida para futuras investigações e práticas que busquem aprofundar o entendimento e a inclusão das questões de gênero na Educação Infantil. Isso é especialmente importante para fortalecer o compromisso com a construção de uma educação que promova a equidade e o respeito às diferenças, princípios defendidos por autores como Kramer (2000) e Silva e Finco (2020).

Os dados nos mostraram que existe uma falha na formação acadêmica na construção do Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia e que perpassa as políticas educacionais em termos dos documentos de referência para a docência, assim como o campo da formação complementar para esses/as profissionais.

Esses dados também revelam a necessidade de um conhecimento conceitual sobre gênero e o desenvolvimento de propostas pedagógicas que estejam relacionadas às crianças e às relações que são estabelecidas dentro das questões de gênero, em sua liberdade de escolha de um menino poder brincar de se fantasiar de princesa ou de uma menina poder se sentar na cadeira de cor azul nos espaços de referência.

Percebemos a necessidade de despertar e provocar nos/as docentes algumas mudanças que promovam e priorizem o planejamento de uma rotina que potencialize e estimule as crianças a construir e reconstruir significações importantes das suas culturas infantis, trazendo para essa rotina elementos atrativos para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano seja garantido por meio de experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, elegendo práticas que representem os desejos das crianças, as questões étnicas e raciais, as pessoas com deficiência e as questões de gênero, entre outras demandas sociais que possam surgir no espaço educacional.

Sendo assim, consideramos a necessidade de diálogo e de processos formativos direcionados e assertivos nos trabalhos pedagógicos que abordem e desenvolvam trabalhos voltados para as questões de gênero, ampliando os aspectos conceituais e ultrapassando as barreiras sociais postas na divisão sexista que fortalece as relações de poder, baseadas nas construções sociais entre o que é ser menino e o que é ser menina.

Por fim, a pesquisa deixa claro que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para garantir que as questões de gênero sejam tratadas com a devida seriedade e intencionalidade no contexto da Educação Infantil. O trabalho ora apresentado espera contribuir para que esse tema ganhe cada vez mais espaço no ambiente escolar, de modo que possamos formar crianças conscientes de sua diversidade e capazes de interagir em um mundo mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Carolina Faria; VIANNA, Cláudia Pereira. Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78271, 2021.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Djenane Martins; GOBBI, Marcia Aparecida. Políticas de Educação Infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença. **CADERNOS CIMEAC**, v. 9, p. 34-54, 2019.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FERREIRA, Rose Mística da Silva; BARROS, Alyssandra Fabrícia Ferreira. Relatórios de estágio supervisionado em Educação Infantil do curso de pedagogia da UFAL: apontamentos sobre formação inicial docente. In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; PAZ, Sandra Regina (Orgs.). **Pesquisa e formação docente na graduação em pedagogia** [recurso eletrônico]. Maceió, AL: EDUFAL, 2022. p. 165-185.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Manasséis Silvério da Silva; ARAÚJO, Luciana Aparecida de. Gênero na Educação Infantil: Notas sobre Políticas, Formação e Práticas Educativas. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 18, n. 61, p. 112-140, 2022. DOI: 10.25755/int.27034. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/27034>.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2005.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Educação online**, v. 8, n. 2, maio/ago. 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social**, v. 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNS nº 466 de 2012**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. **Caderno Escola sem Homofobia**. Ministério da Educação (Editora) | Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Realizadora) | Associação Pathfinder do Brasil (Realizadora) | ECOS - Comunicação em Sexualidade (Realizadora) | Reprolatina (Realizadora) | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Realizadora), 2016.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017.

CARDONA, Maria João. Gênero e cidadania na educação pré-escolar: vivências em tempo de pandemia no contexto português. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 1223-1240, 2021. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81150/47110>.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. Formação Docente para a Educação Pré-Escolar na Época da Ditadura Militar. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1061-1075, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 84-104, jan./mar. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; SILVA, Marcelo Oliveira; LOPES, Amanda Oliveira. A pedagogização da docência na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS, 8., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019, Canoas. **Anais...** Canoas: PPGEDU, 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Marcelo Oliveira da. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.

CARVALHO, Tuany Cristina. **Discursos de professor/as da Educação Infantil a respeito das relações de gênero**: um olhar para os “cantinhos” pedagógicos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; GONÇALVES, Josiane Peres. A docência masculina na Educação Infantil sob a perspectiva da bibliografia. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 6, p. e17197, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/17197>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, p. 279-287, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Primeiros passos fora da esfera privada da casa, primeiros passos na creche: encontros com as diferenças. In: GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; LEITE, Maria Cristina Stello. **Crianças, educação e o direito à cidade**: pesquisas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. **Ciências e letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 61-274, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf.

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi sulla formazione**, v. 1, p. 47-57, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228534253.pdf>.

FINCO, Daniela; VIANNA, Cláudia. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/?format=pdf&lang=pt>.

FREIRE, Paulo. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é Homossexualidade?** Editora: Brasiliense.1984. (Coleção Primeiros Passos.)

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Ed. Argos, 2012.

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó SC: Argos, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois... *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2015.

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, 27 maio 2022.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, 2004.

HORST, Claudio H. Miranda. Avaliando o Programa Brasil sem Homofobia. 4º Encontro Internacional de Política Social / 11º Encontro Nacional de Política Social Tema: Mobilidade do capital e barreiras às migrações: desafios à Política Social. **Anais...** Vitória (ES, Brasil), 6 a 9 de junho de 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/12858/9324>.

KULICK, Don. **Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. MEC, SEF. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/SEB/2006. p. 17-30.

LIMA, Aline Soares. **Quem sou eu: autorepresentações de travestis no Orkut**. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

LIMA, Helena de Araújo. **O Direito à Educação Infantil na Legislação Brasileira**. Coordenação Central de Extensão, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32680/32680.PDF>

LIMA, Jorge Ávila de. Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], p. 7-29, 2014. DOI: 10.14195/1647-8614_47-1_1. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1. Acesso em: 11 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEIÓ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió**. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: EDUFAL, 2015.

MACEIÓ. Lei nº 6.493, de 23 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025, e dá outras providências. **Diário Oficial de Maceió**, Maceió, 2015. Disponível em: http://www.Maceio.al.gov.br/wpcontent/uploads/admin/documento/2015/11/Diario_Oficial_24_11_15_PDF.PARTE_01.pdf.

MACEIÓ. **Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: Editora Viva, 2020.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. USC. A pesquisa quantitativa em debates. **Anais...** v. 2, p. 58-59, 2004.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da Educação Infantil**. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

MARTINS, Erikson de Carvalho; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis. **Filosofia e Educação** [RFE], Campinas, SP, v. 9, n. 3, p. 18-45, out. 2017/jan. 2018. ISSN 1984-9605.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Otavio Cruz Neto Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana; MESSEDER, Suely Aldir. Aprendizagem/desaprendizagem de gênero das crianças da Educação Infantil. **Momento** - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 239-253, 2019. DOI: 10.14295/momento.v28i2.8800. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8800>. Acesso em: 8 maio 2024.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, v. 14, n. Especial, 2022. ISSN Eletrônico 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975/9649>.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, 2000.

OLIVEIRA, Manasséis Silvério da Silva. “**Acuenda a neca**”: uma revisão bibliográfica sobre corpo, gênero, travesti e políticas públicas na sociedade Brasileira. In: **Educação & Direitos Humanos**: reflexões imprescindíveis. Goiânia: Phillos Academy, 2023. <https://doi.org/10.29327/5331500.1-1>

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto. **Pedagogias da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PELÚCIO, Larissa Maués. **Abjeção e Desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. São Paulo: Editora Annablume; Fapesp, 2009.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Pesquisa Brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar. In: I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação, 2013, Braga. O não-formal e o informal: Centralidades e periferias - Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação e do III Encontro de Sociologia da Educação. **Anais...** Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2013. v. III. p. 1374-1381.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 7-25, 28 abr. 2016.

ROMANCINI, Richard. Do “Kit Gay” ao “Monitor da Doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. **Contracampo**, Niterói, v. 37, n. 2, p. 87-108, ago./nov. 2018.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa em Ensino de Ciências**. Mato Grosso: Editora da UFMS, 2013.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da Educação Infantil**: entre imagens e palavras. 2014. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1624856>.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? **Práxis Educacional** [online], v. 13, p. 158-175, 2017.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. **Análise da produção científica Brasileira sobre relações de gênero na Educação Infantil**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Hélio R. S. **Travestis entre o espelho e a rua**. Rio de Janeiro: Ed Rocco, 2007.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.08>.

SILVA, Tassio José da; SILVA, Peterson Rigato da; FINCO, Daniela. Relações de Gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202000580015>.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. PUC-Goiás. Agência Financiadora: CAPES. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_int.pdf.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ, Editora: Vozes, 2005.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa ***Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió-AL***, dos pesquisadores: Manasséis Silvério da Silva Oliveira e Cleriston Izidro dos Anjos, vinculados à Universidade Federal de Alagoas, campus A.C. Simões, Maceió, Alagoas. A seguir, apresentamos as informações do projeto de pesquisa com relação à sua participação:

1. O estudo se destina a investigar os sentidos atribuídos pelos professores e pelas professoras das salas de referência ao trabalho com gênero na Educação Infantil, sendo uma pesquisa de Mestrado relacionada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

2. A importância deste estudo se dá pela possibilidade de buscar uma construção e um diálogo voltado para as questões de gênero na Educação Infantil, sendo um campo investigativo interessante pela baixa produção científica no município de investigação.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: investigar narrativas docentes sobre as questões de gênero na Educação Infantil; analisar narrativas docentes sobre as questões de gênero na Educação Infantil; analisar os projetos pedagógicos das instituições participantes e o planejamento de professores/as de Educação Infantil dessas instituições.

4. A coleta de dados começará após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, com data-limite de fim após 60 dias da Carta de Aprovação, com previsão de início em 01/08/2024 e término em 30/09/2024.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: coleta de dados com aplicação de questionário (ou impresso – em locais que apontarem a necessidade) para todos/as os/as docentes da rede municipal vinculados/as à região administrativa VII, e entrevistas com profissionais de duas instituições da rede.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: preenchimento do questionário online (ou impresso, se desejar) enviado para os/as participantes dos Centros de Educação Infantil do Município (CMEIs) e, caso entremos em contato novamente, poderão participar de uma entrevista presencial com duração média de 30 minutos. Se houver necessidade, a entrevista poderá ser online, para um diálogo aberto com questões semiestruturadas.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: cansaço ou aborrecimento ao responder ao questionário; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela memória ou por reforço na conscientização sobre uma condição vivida; alterações de visão de mundo e de comportamentos em função de reflexões sobre a satisfação profissional.

7.1. Toda pesquisa é passível de oferecer algum risco aos/às participantes, mas nós, responsáveis por esta pesquisa, nos comprometemos a tratar os dados com todo o sigilo necessário para manter o sigilo e a privacidade de sua participação. Utilizaremos termos para decodificar os dados; durante a pesquisa, apenas eu e o pesquisador teremos acesso aos dados, e você não será identificado/a quando os dados forem publicados.

7.2. Em relação ao apoio prestado para diminuir os riscos, também temos à disposição o setor de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, que prestará apoio psicológico; assim, caso você precise, pode nos informar que faremos o contato para tal acompanhamento.

Riscos e benefícios da pesquisa

No tocante aos riscos, segue a discriminação no quadro abaixo, de forma a assegurar os/as participantes:

RISCO	FÍSICO	MORAL	PSÍQUICO	SOCIAL	INTELECTUAL	CULTURAL
NÍVEL						
MÍNIMO	X	X	X	X	X	X
BAIXO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
MODERADO	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ELEVADO	-----	-----	-----	-----	-----	-----

No que se refere aos possíveis riscos e benefícios para os/as envolvidos/as, destacam-se os seguintes:

Possíveis riscos: o estudo pode trazer possíveis incômodos para os/as profissionais em função de possíveis mudanças na rotina escolar. Isso se deve ao fato de ser uma situação diferente da rotina habitual, e, embora sejam mínimos, os riscos se referem a possíveis incômodos emocionais que poderão sentir durante a situação de pesquisa.

Possíveis benefícios: o estudo pode apontar possibilidades de melhoria dos/as educadores/as das crianças matriculadas na Educação Infantil; além disso, os resultados podem contribuir para identificar desafios e possibilidades do currículo e da formação dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são: propor a investigação de concepções na Educação Infantil no tocante a questões de gênero.

9. Você poderá contar com assistência para leitura e compreensão do questionário e quaisquer outras dúvidas e necessidade durante sua participação na pesquisa, sendo essa assistência de minha responsabilidade e do meu orientador, Cleriston Izidro dos Anjos.

10. Você será informado/a do resultado final do projeto e, sempre que desejar, lhe serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, via e-mail ou entregue por impresso na instituição em que atua, caso prefira, e ainda, se preferir, em conversa por contato telefônico informado no final deste TCLE.

11. A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e a divulgação das informações será realizada por meio da dissertação, sem a sua identificação, após a sua autorização.

12.1. Os dados da pesquisa serão armazenados pelos pesquisadores: os impressos, em pastas em seu armário pessoal, acessadas apenas por eles. Os arquivos digitais estarão armazenados em pasta reservada no e-mail vinculado ao Google em titularidade dos pesquisadores, e os dados coletados serão guardados em arquivos uma cópia. Quanto ao tempo de armazenamento, será de 5 (cinco) anos (art. 28, inciso IV, Resolução CNS/MS nº 510/2016).

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você; no entanto, caso aconteça alguma despesa comprovada com vinculação com a pesquisa, será restituída financeiramente por todas as despesas até o primeiro dia útil do mês subsequente por parte do pesquisador, que assume total responsabilidade financeira sobre esta pesquisa.

14. Você será indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa, mediante comprovação por profissionais competentes ou decisão judicial, sendo o pesquisador o responsável financeiro por esta pesquisa.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está sendo elaborado em 2 (duas) vias, sendo que uma ficará em posse do/a participante e a outra em posse do pesquisador, assinado por todos/as.

16. Serão assegurados a integridade do participante, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade, com esclarecimentos, proteção da imagem, preservação dos dados, atendendo ao estabelecido nas Resoluções CNS/MS nº 466/2012 (item IV.3) e nº 510/2016 (art. 17), Carta Circular nº 1/2021 CONEP/SECNS/MS e ao Ofício circular CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS nº 23/2022.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival de Melo Mota, S/N - Campus A. C. Simões

Complemento: - Tabuleiro do Martins

Cidade/CEP: Maceió – Alagoas CEP: 57.072- 970

Telefone: (82) 3214-1052

Ponto de referência: Hospital Universitário (HU)

Contato de urgência: Manasséis Silvério da Silva Oliveira
 Endereço: Avenida Menino Marcelo, 140, Cidade Universitária- Maceió-AL.
 Complemento: Cond. Park Shopping, bl: 06 apt: 904
 Cidade/CEP: 57073-470
 Telefone: 82.98170-6953
 Ponto de referência: Vizinho ao Cond. Ernesto Maranhão na Via Expressa.

ATENÇÃO:

Se você tiver dúvida sobre seus direitos como participante da pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL, localizado na Av. Lourival de Melo Mota, comitedeeticaufal@gmail.com, (82) 3214-1052. O CEP é formado por um grupo de avaliadores de projetos de pesquisa científica com objetivo de avaliação ética inicial e continuada do estudo no sentido de preservação do/a participante da pesquisa. O Comitê se responsabiliza pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, respaldado pelas diretrizes éticas brasileiras (Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e nº 510/2016 e complementares).

O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas.

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, ____ de _____ de ____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/a voluntária ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)

APÊNDICE B - Roteiro do questionário



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

PESQUISA: Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL

Pesquisador: Manasséis Silvério da Silva Oliveira

Orientador: Cleriston Izidro dos Anjos

Obs.: O questionário deverá ser preenchido mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução CNS nº 466, de 2012, na qual o pesquisador se responsabiliza por guardar em total sigilo a verdadeira identidade dos colaboradores da pesquisa.

Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programade Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis.

Registro no Comitê de Ética: CAAE 77453324.5.0000.5013.

1. E-mail

Ao preencher seu nome completo, sua identidade será preservada.

2. Nome completo

3. Idade

4. Sexo

5. Gênero

6. Telefone para contato (Whatsapp):

7. Religião

8. Estado civil

9. Possui filhos? Se sim, quantos?
10. Curso de formação
11. Em qual instituição você se formou?
12. Caso tenha formação em nível de Pós-Graduação, esta se refere a *Lato Sensu* (Especialização ou MBA, por exemplo) ou *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado, por exemplo)?
13. Qual a instituição em que você trabalha?
14. Horário de trabalho?
15. Quanto tempo de docência na Educação Infantil? E quanto tempo de trabalho na instituição atual?
16. O que a Educação Infantil representa para você?
17. Para você, o que é ser professor/a de Educação Infantil?
18. O que você entende por gênero?
19. Como você vê as questões de gênero na Educação Infantil?
20. Como você vê a formação para o trabalho com gênero na Educação Infantil?
21. Como você vê o tema gênero na relação com o seu trabalho como docente e sua atuação com as crianças e adultos na instituição de Educação Infantil?
22. Que tipos de experiências e/ou propostas cotidianas acontecem na instituição que você acha que estão vinculadas às questões de gênero?
23. Que tipos de experiências e/ou propostas são realizadas na sua turma e que, na sua opinião, estão vinculadas ao trabalho com gênero?
24. Você já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação relacionada a gênero na sua instituição? Se sim, poderia citar exemplos e/ou relatar?
25. O que você acha que ainda precisa saber sobre gênero na Educação Infantil?
26. Considerando o tema gênero na Educação Infantil, há mais alguma coisa que você gostaria de comentar ou compartilhar que considera importante?

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PESQUISA: Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL

Pesquisador: Manasséis Silvério da Silva Oliveira

Orientador: Cleriston Izidro dos Anjos

ENTREVISTA - DOCENTE DE SALA DE REFERÊNCIA

PESQUISA: Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL

1 - IDENTIFICAÇÃO

NOME:

Data de Nascimento:

IDADE:

GÊNERO:

Naturalidade:

Instituição em que atua:

Turma em que atua:

TELEFONE:

E-MAIL:

2 - Formação

a) Possui formação em nível superior? Se possui, qual curso? Superior completo ou incompleto?

- b) Em qual instituição se formou? Onde? Quando?
- c) O que o/a levou a escolher a profissão?
- d) Já participou de algum curso, palestra ou outra atividade formativa que abordasse o tema “gênero na Educação Infantil”? Caso tenha participado, poderia comentar o que achou? Caso não tenha participado, poderia informar o motivo?

3 - Gênero na Educação Infantil

- Poderia comentar sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da sua instituição? Sobre a temática gênero, saberia informar se essa discussão se faz presente no PPP?
- Você utiliza alguma estratégia para trabalhar com gênero nas práticas cotidianas que ocorrem na instituição em que você trabalha? Se sim, poderia falar sobre essas estratégias? São estratégias individuais ou adotadas pelo coletivo? Se não adota, poderia citar os motivos?
- Que desafios você destacaria para trabalhar gênero na Educação Infantil?

APÊNDICE D - Autorização de uso de imagem

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Autorização de Uso de Imagem

Autorização de uso de imagem para a pesquisa *Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió, AL*

Eu, _____, educador/a responsável pelo Centro Municipal de Educação Infantil _____, no uso de minhas atribuições legais e ciente dos objetivos da pesquisa *Gênero na Educação Infantil: uma pesquisa com docentes do município de Maceió-AL*, realizada por Manasséis Silvério da Silva Oliveira, sob supervisão do professor Dr. Cleriston Izidro dos Anjos, concordo em colaborar com a pesquisa, permitindo a realização da coleta de dados por meio de observação e registro de imagens, bem como a concessão de demais informações ou documentos que se fizerem necessários para responder aos objetivos da pesquisa e autorizo o uso das imagens para fins acadêmicos e de divulgação do conhecimento científico.

Maceió-AL, ____ de _____ de 2024

ASSINATURA

