

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUÍSA PEREIRA RIBEIRO**

**RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E GERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS**

**UBERLÂNDIA**

**2024**

**LUÍSA PEREIRA RIBEIRO**

**RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E GERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

**UBERLÂNDIA**

**2024**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R484 2023	<p>Ribeiro, Luisa Pereira, 1997- Gênero e geração na Educação Infantil: [recurso eletrônico] : Representação de professoras / Luisa Pereira Ribeiro. - 2023.</p> <p>Orientador: Vagner Matias do Prado. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.312">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.312</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Prado, Vagner Matias do, 1983-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2: Gizele Cristine  
Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 01/2024/861, PPGED				
Data:	Dez de janeiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[16:00]
Matrícula do Discente:	12212EDU057				
Nome do Discente:	LUIZA PEREIRA RIBEIRO				
Título do Trabalho:	"Relações Entre Gênero E Geração Na Educação Infantil: Representações De Professoras"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/vagner-matias-do-prado>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Paula Regina Costa Ribeiro - FURG; Maria Lúcia Vannuchi - UFU e Vagner Matias do Prado - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Vagner Matias do Prado, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/01/2024, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Paula Regina Costa Ribeiro, Usuário Externo**, em 10/01/2024, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Lucia Vannuchi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/01/2024, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5078675** e o código CRC **714B87ED**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-graduação em Educação, agradeço a oportunidade de realizar este curso.

À professora Geovana Ferreira Melo, que logo quando me tornei aluna regular do curso de Mestrado foi apontada como minha orientadora, e teve a sabedoria e o entendimento de me direcionar para um professor que aborda a temática que escolhi estudar.

Principalmente, gostaria de agradecer ao meu orientador Vagner Matias do Prado, que com seu jeito extrovertido, divertido e único, contribuiu ativamente para realização de todas as etapas desta pesquisa. Vagner me acolheu, mesmo não sendo o primeiro apontado como meu orientador, e teve todo o cuidado, expertise, conhecimento e carinho para me direcionar nos caminhos certos, acalmar ou apressar, de acordo com o que fosse necessário. Vagner conseguiu fazer com que transitássemos pelos momentos de tormenta, me ajudando a organizar os pensamentos e meus direcionamentos. Agradeço imensamente a oportunidade de ter sido sua orientanda.

Também sou muito grata aos meus colegas de mestrado Breno e Samuel, que durante todo o nosso percurso foram ponto de apoio para compartilhar as vivências, auxiliar com dúvidas, desabafos e para compartilhar das dificuldades e conquistas ao longo desses dois anos de pesquisa com muito bom humor.

À Banca de Qualificação e Defesa, Profa. Dra. Maria Lúcia Vannuchi, que foi minha orientadora na Graduação e desempenhou papel essencial no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, sendo a primeira pessoa a me apresentar a temática de gênero com tamanha profundidade, carinho e atenção aos detalhes. Foi uma das pessoas que me incentivou a dar continuidade aos estudos e sugeriu que fizesse a tentativa do Mestrado e, novamente, colocou-se à disposição para contribuir com o desenvolvimento de nossa pesquisa ao constituir parte da Banca de Qualificação e Defesa enquanto membra titular.

Ainda em relação à Banca de Qualificação e Defesa, agradeço a Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro que se dispôs a participar destes importantes momentos e contribuiu grandemente com seus apontamentos e sugestões. Também gostaria de agradecer a Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos que, de prontidão, esteve na posição de membro suplente da Banca de Qualificação e Defesa. E, por fim, gostaria de agradecer a Profa. Dra. Keith Daiani da Silva Braga, por aceitar e compor a Banca de Defesa como membra suplente externa.

Ao GPESP – Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades, grupo recheado de pessoas queridas que compartilham das dores e delícias de se estudar gênero e trilhar um caminho em busca de conhecimentos. Foram de grande ajuda, tanto teórica como pessoal e subjetiva.

Não menos importante, agradeço a todas as professoras da Rede Municipal de Ensino e estudantes da Universidade Federal de Uberlândia, que se disponibilizaram a participar ao responderem os questionários e concederem entrevistas, estratégias desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Vocês foram essenciais para o desenvolvimento do presente estudo.

Parte essencial de quem eu sou é minha família. Minha mãe, Maria Angélica, meu pai, Esmeraldo, minha irmã, Bárbara e meu namorado, Naka. A eles, eu gostaria de deixar os meus mais sinceros agradecimentos, pois, sem dúvida alguma, foram esteio para os momentos de dificuldade. Minha mãe é daquelas pessoas especiais que se preocupa com todos e está sempre disposta a ouvir e apoiar; meu pai, com poucas palavras, esteve sempre presente e disposto a ajudar da forma como podia. Minha irmã e eu temos uma conexão inexplicável, ela é sempre capaz de dizer se estou bem somente com um olhar, e por isso, foi várias vezes um ouvido amigo. Naka é meu melhor amigo e quem mais me incentiva, agradeço de coração por ser quem é. A construção, qualificação e defesa da pesquisa de mestrado era um sonho e vocês fazem parte de todas as etapas. A vocês, minha sincera gratidão e amor.

Gostaria, também, de deixar um agradecimento especial à minha avó, Dona Osvalda. Aos meus primos Francisco, Maria Clara, Pedro Antônio, Gabriela, Vinicius e Mariana e ao meu irmão Gustavo. Aos meus tios, em especial, Tio Gilberto, que considero como meu segundo pai e além de ser um dos grandes incentivadores aos estudos e desenvolvimento intelectual de todos na família, sempre me mostrou a necessidade do pensamento crítico e bem fundado. Ao Tio Sérgio, que apesar de não estar mais aqui, foi o primeiro mestre e doutor da família e tentou me proteger dos desprestígios que assolam a tão importante profissão de professor, por sentir em sua pele os desfalques da vida docente; apesar disso, me incentivou a trilhar um caminho em busca do conhecimento. À Tia Andrea, companheira de profissão, que me mostrou desde o início, que o curso de Pedagogia e a trajetória que eu escolhi não seriam fáceis, mas valeriam a pena.

Gostaria de deixar registrado, também, meu muito obrigada aos meus amigos mais próximos, que estiveram sempre disponíveis a escutar as lamúrias de uma estudante de gênero.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer minhas companheiras felinas que foram grande companhia para as inúmeras horas de estudo e dedicação para essa pesquisa. Gigi e Frajola, muito obrigada!



## **RESUMO**

O presente estudo visa discorrer acerca da temática de gênero e geração na etapa da Educação Infantil e suas possíveis decorrências nas representações de professoras. Utilizou-se como base a abordagem qualitativa apoiada nos estudos de gênero de inclinação pós-estruturalista. Teve-se como objetivo geral problematizar como as representações de mulher podem afetar a construção do que é ser professora na Educação Infantil, investigando professoras, profissionais de apoio e graduandas de duas instituições da cidade de Uberlândia - MG, sendo uma escola da rede municipal de ensino e uma instituição de ensino superior. Participaram do estudo 19 servidoras públicas, entre professoras e profissionais de apoio, da rede municipal de ensino atuantes na etapa da Educação Infantil e 7 estudantes do curso de Pedagogia. A metodologia utilizada foi a de pesquisa de campo com aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas, que foram, posteriormente, analisadas com inspiração na técnica metodológica da análise de conteúdo.

**Palavras-chave:** Gênero; Categoria geracional; Educação Infantil; Professoras.

## **ABSTRACT**

This study discussed the thematic of gender and generation in the childhood education stage and its possible consequences when it comes to the representation of teachers. It is used as base of this research the qualitative perspective supported by gender studies of poststructuralist inclination. The general objective was to problematize how the representation of women can affect the construction of what it means to be a teacher in the childhood education system, investigating teachers, support teachers and undergraduates of two institutions in the city of Uberlândia - MG, one of which is a municipal school, and the other a higher education institution (university). The study included 19 public workers in between childhood education teachers and support teachers from the municipal school, and 7 Pedagogy undergraduate students. The methodology used was field research with the application of questionnaires and semi-structured interviews, which were later analyzed inspired according to the methodological technique of content analysis.

**Keywords:** Gender; Generation category; Childhood Education; Teachers.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ingressantes por curso de graduação em 2021.....	39
Gráfico 2 - Ingressantes totais no curso de Pedagogia nos anos de 2017, 2020 e 2021.....	40
Gráfico 3 - Ingressantes no curso de Pedagogia desagregados por sexo biológico. ....	42
Gráfico 4. Distribuição de faixa etária das participantes – Grupo 01.....	62
Gráfico 5 - Autorrepresentação de cor das participantes – Grupo 01.....	63
Gráfico 6. Declaração de religião das participantes – Grupo 01. ....	70
Gráfico 7 - Declaração de estado civil das participantes – Grupo 01.....	71
Gráfico 8 - Tempo de atuação das participantes do Grupo 01.....	73
Gráfico 9. Religião participantes Grupo 02.....	81
Gráfico 10. Período de curso das participantes do Grupo 02. ....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Percurso traçado para análise dos dados.....	37
Quadro 2. Caracterização das participantes do Grupo 01. ....	61
Quadro 3. Estereótipos apontados pelas participantes Grupo 01 .....	74
Quadro 4. Caracterização das participantes Grupo 02. ....	79
Quadro 5: Identificação de estereótipos acerca de pedagogas/os - Grupo 02. ....	84
Quadro 6. Identificação de estereótipos acerca de profissionais da Educação infantil – Grupo 02. ....	85
Quadro 7. Participantes da etapa da entrevista Grupo 01 e Grupo 02.....	88
Quadro 8. Caracterização das entrevistadas. ....	89
Quadro 9. Foco temático "Estereótipos" - Relatos das entrevistadas.....	92
Quadro 10. Foco temático "Características desejadas" - Relatos das entrevistadas.....	98
Quadro 11. Foco temático "Gênero" - Relatos das entrevistadas.....	107
Quadro 12. Foco temático "Relações de gênero" - Relatos das entrevistadas.....	111
Quadro 13. Foco temático "Categoria Geracional" - Relatos das entrevistadas.....	116
Quadro 14 - Importância da formação inicial e continuada -Relatos das entrevistadas.....	123
Quadro 15 - Foco temático "Diferença de tratamento entre meninas e meninos" – Relatos das entrevistadas .....	126
Quadro 16. Foco temático "Diferenças entre recém-egressas e professoras na prática educativa acerca de gênero” – Relatos das entrevistadas .....	134
Quadro 17. Foco temático "Conflito entre geração e gênero" - Relatos das entrevistadas. ....	137

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil  
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FACED – Faculdade de Educação  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
GPESP – Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades  
IC – Iniciação Científica  
IGC – Índice Geral de Cursos  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia  
PNE – Plano Nacional da Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UCLA – Universidade da Califórnia em Los Angeles  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFLA – Universidade Federal de Lavras  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México  
UnB - Universidade de Brasília  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	13
SEÇÃO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO .....	25
SEÇÃO 3 – EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, FEMINIZAÇÃO E FEMINILIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO, GÊNERO E GERAÇÃO .....	38
SUBSEÇÃO 3.1 – PANORAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL .....	38
SUBSEÇÃO 3.2 – FEMINIZAÇÃO E A FEMINILIZAÇÃO DA DOCÊNCIA .....	40
SUBSEÇÃO 3.3 – GÊNERO, “ <i>CARE</i> ” E CATEGORIA GERACIONAL.....	46
SEÇÃO 4 – RESULTADOS INICIAIS E DISCUSSÕES .....	60
SUBSEÇÃO 4.1 – DADOS E ANÁLISES CONSTRUÍDAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO 01 .....	60
SUBSEÇÃO 4.2 – DADOS E ANÁLISES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO 02.....	79
SEÇÃO 5 – ANÁLISES E PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS .....	88
SEÇÃO 6 – CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS PARCIAIS .....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	148
APÊNDICES .....	157
APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	157
APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA AS PROFESSORAS .....	159
ANEXOS.....	179
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	179
ANEXO 2 – PARECER COSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....	182

## SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Existem diversos pressupostos acerca da Educação como um todo. Ao tratarmos de alguns segmentos, como a etapa da Educação Infantil, os preconceitos e suposições podem agravar-se, tornando-se problemas recorrentes. Ao unir duas questões relevantes, como os pressupostos acerca da Educação da primeira infância e as representações de gênero em relação às professoras<sup>1</sup> e, portanto, mulheres; deparamo-nos com a proposta da temática que é abordada nesta pesquisa: as questões de gênero atreladas à docência em um recorte que visa analisar representações de professoras atuantes na Educação Infantil e possíveis entrelaces com a categoria geração.

É importante situar a origem da pesquisa e, para isso, falaremos um pouco da pesquisadora, seus interesses e sua trajetória: Iniciei o curso de Pedagogia em 2016, como primeira escolha, após fazer orientação vocacional. A partir da primeira inserção no ambiente universitário, tive o interesse de participar de diferentes projetos de extensão, fiz parte de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Iniciação Científica (IC) e Monitoria. Ainda no início do curso também tive a vontade de experienciar a profissão na prática e logo comecei a atuar como profissional de apoio em escolas da rede particular.

Mesmo trabalhando e estudando tinha grande vontade de cumprir a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) já com intenção de, futuramente, tentar realizar o curso de Mestrado. Para isso, como no curso de Pedagogia o TCC ainda era opcional, as/os discentes que demonstrassem interesse deviam elaborar um projeto, abordando a temática que se pretendia trabalhar e realizar uma busca por uma/o docente que estivesse disposta/o a orientá-la/o. A escolha da temática de Educação e Gênero surgiu a partir de discussões e vivências que o ambiente universitário proporciona, intensificando noções e ideais feministas que surgiram ainda na época da escola.

Vivenciar as expectativas, estereótipos e percepções sociais acerca da profissão de professora ainda tão nova, tanto no quesito da idade quanto como uma jovem estudante da área da educação; em conjunto com alguns pressupostos feministas que fizeram parte das minhas

---

<sup>1</sup> Aqui o termo *professoras* incluirá, para além das Professoras Regentes, as Profissionais de Apoio da rede municipal de ensino, com o entendimento de que dentre as obrigações dessas profissionais também está o desenvolvimento de vivências pedagógicas com as crianças, principalmente, com as crianças de 0 a 3 anos que frequentam o Período Integral. Importante ressaltar que não pretendemos realizar as entrevistas com profissionais de apoio que atuam diretamente com alunos com deficiência, pois essa discussão não será o nosso foco da pesquisa.

vivências escolares e universitárias, fez com que a escolha da temática fosse quase “natural” (apesar de ter restrições em relação ao uso dessa palavra em certos contextos). Diante disso, elaborei um projeto e fui a busca de uma das referências no estudo de gênero da UFU que, naquele momento, atuava na Faculdade de Educação (FACED), Professora Doutora Maria Lúcia Vannuchi, que aceitou a proposta e tornou-se minha orientadora, acompanhando, ensinando e auxiliando-me durante dois anos, nos quais desenvolvemos a pesquisa intitulada “As concepções de professoras acerca das brincadeiras de meninas e meninos na educação infantil: a construção performativa dos corpos e das identidades sexuais e de gênero”.

O desenvolvimento da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como as experiências vividas no ambiente de trabalho, solidificou a minha vontade de continuar estudando sobre a temática de gênero e suas constantes implicações na profissão que eu havia escolhido. Para tanto, logo após graduar-me em 2019, fiz minha primeira tentativa de entrar no curso de Mestrado na UFU, mas não obtive sucesso. A segunda tentativa veio somente em 2021, após passarmos o período de maior calamidade da Pandemia causada pela Covid-19<sup>2</sup>.

Comecei no início de 2022 como aluna especial e, ainda no mês de maio do primeiro semestre, tive a oportunidade de me tornar aluna regular. O processo de encontros com a orientadora logo começou, e apesar de ter sido direcionada a uma profissional extremamente qualificada, a temática trabalhada por ela e seu grupo de orientandos era focada em formação docente universitária e, em função disso, senti a necessidade de migrar de orientação para que pudesse continuar com os estudos de gênero e educação. Com o auxílio dela e a aceitação do novo orientador, me vi sob a orientação do Professor Doutor Vagner Matias do Prado, que é referência nos estudos de gênero, Teoria *Queer* e Gêneros e Sexualidades.

Dessa vez, observando e refletindo sobre as questões de gênero presentes na escola, um dos interesses e dúvidas que surgiram decorrentes de observação no ambiente de trabalho e conversas nas reuniões com orientador, foram as intersecções entre gênero e geração.

Portanto, a presente pesquisa visa a percorrer os tópicos da docência, relações entre gênero, categoria geracional e a educação da primeira infância, fazendo uma reflexão acerca das concepções de gênero presentes nas (e acerca das) profissionais no ambiente da Educação Infantil. Temos como intuito, investigar até que ponto as diferenças geracionais podem impactar

---

<sup>2</sup> A pandemia causada pelo coronavírus, em dados recentes retirados do *site* oficial do Ministério da saúde, é responsável por 37.579.028 pessoas infectadas, das quais 702 664 resultaram em óbitos. Acesso em 29/05/2023: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-situacao-epidemiologica-do-brasil-ate-a-se-20-de-2023>



nas concepções de gênero e, conseqüentemente, afetar as práticas pedagógicas que envolvem essa temática e estão presentes na Educação Infantil.

No decorrer da história, a Educação percorreu diversas etapas nas quais recebeu diferentes níveis (ou ausência) de notoriedade e reconhecimento. Com o passar do tempo, a Educação dividiu-se em etapas que foram organizadas de acordo com, prioritariamente, as faixas etárias dos sujeitos e as necessidades do mercado. Alessandra Arce, pedagoga e professora que pesquisa sobre História da Educação com aprofundamento em história das ideias pedagógicas e educacionais e Educação Infantil relata que,

Alguns fatos da realidade da educação infantil no Brasil chamavam minha atenção, como a falta de preocupação em formar profissionalmente a pessoa que iria atuar nesse campo da educação, a grande quantidade de diagnósticos apontando a desqualificação dos profissionais e a extensiva gama de programas de educação baseados no trabalho voluntário, principalmente de mães. (ARCE, 2001, p. 174).

A autora relata sobre o contexto em que a Educação Infantil surgiu e as condições que lhe foram “garantidas”, como a falta de capacitação dos profissionais e infraestrutura inadequada, afirmando que a,

Utilização de espaços ociosos ou cedidos por outras instituições, uso de pessoal voluntário, cujo critério de seleção é a boa vontade, são fatores que marcarão profundamente a educação infantil no Brasil nas décadas de 70 e 80. Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados ao profissional que deverá atuar com crianças menores de seis anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não profissionalização. (ARCE, 2001, p. 176).

A Educação da primeira infância, historicamente, sofre grandes preconceitos, falta de informação e reconhecimento. Mesmo na documentação oficial, é possível observar certa desvalorização que nos leva a entender que essa etapa é considerada, por grande parte da população, de menor importância. Vide, como exemplo, o atendimento não obrigatório para as crianças de 0 a 3 anos, posto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A situação social das crianças passa por diversas mudanças no decorrer dos períodos da história da sociedade humana. Em especial, ao tratarmos das realidades da sociedade ocidental, as crianças e o universo infantil eram mal compreendidos e sofriam com o atendimento precário, alto índice de mortalidade infantil e condições adversas de saúde e higiene (GUIMARÃES, 2017). Com o fim da Idade Média, surgiram novos preceitos em relação à infância e o pertencimento da criança em sociedade.

É na Modernidade que acontece uma intensificação de novas ideias sobre a criança e a infância por meio de estudos que desenvolvem novos saberes e entendimentos a respeito de práticas sobre como educar e conhecer as crianças. Estes conhecimentos produzem outros modos de entender e atender

a infância no âmbito familiar e institucional que foram marcando as práticas da assistência à infância de diferentes momentos históricos e em diferentes contextos. (GUIMARÃES, 2017, p. 83-84)

Foi então na Modernidade que as crianças receberam notoriedade social e foram, de fato, inseridas na organização da sociedade. A partir daí, surge a noção de infância e a necessidade de um atendimento apropriado para cada faixa etária. Portanto, é possível afirmar que existe uma relação intrínseca entre o história do trabalho, da urbanização e a sociedade capitalista urbana-industrial com a concepção de criança e infância.

Desde os primórdios do atendimento à primeira infância, no decorrer do período da Modernidade, quando crianças da classe elitizada eram deixadas em casas de amas e só retornavam para a vida em família ao atingir certa idade (na qual era considerada adequada para a vida em sociedade) como afirma Arce (2001); até o não tão recente sucateamento dos cursos de Pedagogia no decorrer das últimas décadas, principalmente na rede privada, que vêm transformando-a em um curso majoritariamente à distância, estratégia que busca o barateamento da oferta; é possível perceber o total descaso e desconhecimento com a primeira infância.

Apesar da aparente falta de interesse governamental acerca da Educação Infantil, temos como pressuposto que a educação é uma das grandes ferramentas da sociedade, seja qual for o objetivo, retrógrado e obscurantista, ou progressista e revolucionário. Nesse sentido, a formação (ou falta de) dos profissionais da área da educação reflete, diretamente, em quais são os objetivos e a finalidade buscada para a trajetória escolar e formação das crianças, bem como o projeto de sociedade vigente.

Essa perspectiva pode ser apoiada pela teoria do filósofo francês Michel Foucault, em sua obra *A Ordem do Discurso*, de 1970, em que afirma, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Tendo em mente a discussão anterior acerca da educação enquanto sistema que visa a manter ou modificar discursos e saberes, relaciona-se a educação e as relações de gênero que se fazem cada vez mais presentes na realidade social atual.

Atualmente, de acordo com a estrutura da Educação Básica no Brasil, tem-se como primeira etapa da trajetória escolar a Educação Infantil, vide a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 do ano de 1996 (BRASIL, 1996). Essa que será, para a maioria das crianças, a primeira oportunidade de convívio em um contexto para além da

realidade familiar e representa um novo momento de inserção social, compreendendo um novo *status* como cidadã, ativa socialmente e presente no convívio em comunidade.

Vianna e Finco (2009) discutem e afirmam que é a partir desta primeira inserção da criança no ambiente escolar que ela desenvolverá o sentimento de mudança em sua posição social, apresentando uma nova compreensão acerca de seu status como cidadã, ser participante e socialmente ativo. As autoras trazem importante contribuição ao destacarem que,

A educação infantil (creche e pré-escola), como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar. Essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas. (VIANNA, FINCO, 2009, p. 270).

A história da Educação na primeira infância percorreu um caminho sinuoso, até que se chegasse aos conceitos que temos hoje. Ainda assim, é importante acrescentar que não existe uma verdade absoluta ou uma ideia aceita por todos em relação aos objetivos que devem ser alcançados na Educação Infantil. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e de documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que resultou de um processo conturbado de construção, análise e aprovação, existem diferentes perspectivas acerca do trabalho que deve ser realizado na educação infantil.

A atual regulamentação determina eixos estruturantes, competências gerais e habilidades para cada segmento, motivo pelo qual recebeu diversas críticas no sentido de engessar o trabalho do/a professor/a e estratificar os processos educativos. Apesar disso, vem sendo a base das políticas educacionais divulgadas pelo Ministério da Educação e acreditamos que ela pode impactar de forma direta os processos educativos, a formação dos/as profissionais da área da educação, os sistemas avaliativos e a curricularidade<sup>3</sup> escolar. Dessa forma, apesar da ausência de consenso acerca dos objetivos da Educação Infantil, consideramos que a concepção descrita na atual BNCC é restritiva e centrada em competências e habilidades. Visto que, no processo de mudança perdeu-se a linha de transversalidade e a BNCC representa uma nova estrutura teórico-política para a educação.

A história de sua construção, podemos dizer que, tem início em 2014, com a proposta de um programa chamado “Currículo em movimento” que, de acordo com o portal do

---

<sup>3</sup> Em nossa análise tratamos a ideia de curricularidade na perspectiva das atuais discussões que surgem no contexto, principalmente da Educação Infantil, acerca do currículo e seus efeitos no desenvolvimento da prática educativa.

Ministério de Educação (MEC), tinha o objetivo de buscar uma melhoria na qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Este programa tinha como um de seus objetivos específicos, a elaboração de um documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo, para garantir a formação comum da Educação Básica no Brasil.

Consideramos necessária, no âmbito da legislação educacional, a referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), importante texto legal, aprovado pela Lei de número 13.005/2014 pela presidenta Dilma Rousseff, com vigência de dez anos, que estabelece metas e objetivos para a educação do país. A normativa em questão determina elementos como: a valorização dos profissionais da educação, o mínimo de investimentos que devem ser feitos na área, a existência de sistemas de avaliação da qualidade da educação e princípios éticos que devem ser seguidos.

Entretanto, após o golpe em 2016 e a destituição de Dilma Rousseff da presidência da república, houve grande mudança no Conselho Nacional de Educação (CNE) e uma aproximação a concepções liberais-conservadoras. Silva (2018) afirma que tais mudanças tinham o claro objetivo de criar as condições favoráveis à aprovação das reformas educacionais e tinham como base a cultura gerencial, que tem o propósito de estruturar uma regulação com conexões financeiras. Ela explana:

Para isso busca-se a padronização e a homogeneização do conhecimento, atreladas a avaliações externas como mecanismos para aferir, controlar e regular o ensino, tendo como referência as demandas impostas pelo Estado capitalista que, ao mesmo tempo em que reduz suas funções, fortalece suas intervenções, sob a égide da qualidade mercadológica da educação e das escolas. (SILVA, 2018).

Na perspectiva da autora, a educação está posta dentro de uma lógica capitalista, ultraneoliberal e ultraconservadora, como um objeto de consumo.

No momento atual, de acordo com o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, em seu parecer CNE/CEB nº: 20/2009, e de acordo com a Lei nº 9.394/96, art. 29:

[...] a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 12).

Visto a importância dessa etapa da Educação, é importante problematizar tanto o processo de formação de profissionais da área quanto as representações que impactam seu trabalho pedagógico com crianças. Afinal, quando do exercício laboral na Educação Infantil, o que prevalece: a profissionalização, que remete à compreensão das atribuições profissionais e conjunto de técnicas para o exercício da docência; ou expectativas socioculturais que produzem

representações do trabalho com crianças a partir da perspectiva de gênero, ou seja, local para maternagem<sup>4</sup>, cuidado, assistência etc.

Assim, busca-se, na presente pesquisa, compreender até que ponto a categoria geracional pode afetar o desenvolvimento das representações de gênero acerca do que é ser professora e como essa profissionalização docente afeta e é afetada ao tratar-se das relações de gênero que acontecem no âmbito escolar. Tem-se como escopo professoras da Educação Infantil (graduadas em Pedagogia) e graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, em um intuito de abranger os estudos sobre a docência na etapa da Educação Infantil, porém acrescentando uma possível relação geracional acerca dos conflitos de gênero na escola.

A problemática da proposta de pesquisa gira em torno das questões de gênero presentes na relação entre Educação Infantil, representações de gênero de professoras e conflitos geracionais. Busca-se responder uma questão em especial: A categoria de análise “geração” é capaz de propor uma compreensão sobre os conflitos de gênero e a construção das representações de professoras na Educação Infantil?

Investigar-se-á a hipótese de que a etapa da Educação Infantil é atingida por um agravante quadro de desvalorização em função da grande presença de profissionais mulheres, que, apesar de possuírem uma formação em curso superior, ocupam cargos de menor reconhecimento social e salarial. No decorrer desse processo, será utilizado o conceito de gênero como uma categoria de análise, tal como entende Judith Butler, que afirma que,

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59).

Por isso, faz-se necessário os estudos e questionamentos das concepções que são construídas em relação às profissionais dessa área e como elas podem afetar o desenvolvimento da identidade docente. Para tanto, tem-se o intuito de responder alguns questionamentos, tais como: Como essas professoras se reconhecem como profissionais? Consideramos que é

---

<sup>4</sup> Ao tratar do conceito de maternagem, para os fins de nossa pesquisa, entendemos que “Enquanto a maternidade é tradicionalmente permeada pela relação consanguínea entre mãe e filho, a maternagem é estabelecida no vínculo afetivo do cuidado e acolhimento ao filho por uma mãe.” (GRADVOHL; OSIS; MAKUCH, 2014, p. 56), porém, entendemos que nos moldes de nossa sociedade capitalista ocidental, esse conceito assume novos sentidos e “evidencia-se que não é mais exercida unicamente pela mãe, sendo dividida com outras pessoas ou instituições” (GRADVOHL; OSIS; MAKUCH, 2014, p. 60), podendo essa instituição ser a escola e essas pessoas as profissionais que nela atuam.

possível identificar o processo de feminização do magistério, porém, o corpo docente está ciente desse fenômeno, como ele ocorreu e quais são as consequências dele? A categoria geracional impacta nas percepções de gênero e de profissionalização docente? Existe um conflito entre geração e gênero na etapa da educação infantil? Quais são as representações de gênero acerca das profissionais da educação infantil e qual a percepção dessas próprias profissionais acerca dessas representações?

Para tanto, com o intuito de responder essas questões postas anteriormente, temos como objetivo geral da presente pesquisa problematizar como representações sobre a mulher afetam a construção social do “ser” professora na Educação Infantil sob a perspectiva das categorias analíticas de gênero e geração, tendo como escopo profissionais de uma unidade de ensino da rede municipal de Uberlândia e graduandas em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior na mesma cidade.

Tendo apresentado o objetivo geral da pesquisa, acreditamos ser relevante destacar dois termos que surgiram: problematização e mulher. Utilizaremos o conceito de problematização a partir dos entendimentos foucaultianos, que apesar de não serem foco na pesquisa, apresentam percepções de acordo com os preceitos pós-estruturalistas. Ainda que tenha sido um conceito que surgiu tardiamente na obra de Foucault, o autor considera-o como uma noção basilar para o pensamento crítico,

Problematização, para Foucault (2010g), seria uma maneira de apreender, em determinado momento histórico, como se constituíram um conjunto de práticas – discursivas e não-discursivas – que, de um modo ou outro, carregariam consigo problemas políticos importantes. (VINCI, 2023, p. 9).

Nas próprias palavras do autor,

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.). (FOUCAULT, 2010h, p. 242 *apud*. VINCI, 2023, p. 10).

Nesse sentido, problematização pode ser entendido como um gesto político e ao aplicar a realidade da nossa pesquisa, entendemos que é possível, a partir de uma análise discursiva (por meio do discurso) compreender como as representações de mulher afetam a construção do “ser” professora, em especial, na primeira etapa de ensino da educação básica.

Partindo então para a noção de mulher, remetemo-nos às contribuições de Butler (2003); assim como a autora, acreditamos que não existe uma única versão do que é ser mulher, e que

esse termo não é capaz de descrever tamanha pluralidade do que significa ser mulher nas diferentes realidades sociais impostas e vividas. Consideramos que a universalização do termo “mulheres” desconsidera a singularidade dos indivíduos que se identificam com ele e que deve ser acompanhado de outras categorias para interseccionalizar o local de fala da pessoa.

A autora nos leva em uma retomada histórica que indica que os movimentos feministas foram os primeiros na história moderna a questionar de forma sistematizada o que significava ser mulher, com isso, novos conceitos foram surgindo, o que em distintas situações causou novas exclusões e segregações dentro dos próprios movimentos. Em uma tentativa conciliadora, Butler apresenta “um conceito de agente aberto e poroso, consciente de sua inserção na política, e crítico a discursos de naturalização de identidades que mascarem tal processo político.” (OLIVEIRA, NORONHA, 2016, p. 743).

Para Butler (2003) a categoria “mulher”, afirmada como sujeito do feminismo, é produzida pela mesma estrutura da qual ela pretende se emancipar. Ela afirma que “A partir do momento em que o feminismo recorre a uma feminilidade inata, “genuína”, ele deixa de dar um tratamento cultural às questões de gênero.” (BUTLER, 2003, p. 45). A autora preza por uma fluidez do conceito, de forma a deixá-lo aberto aos diferentes contextos culturais e políticos, por fim, ela ressalta que isso não impede ou impossibilita que se use o conceito “mulher” para mobilização e viabilização política. Sobre a aplicação judicial dessa discussão promovida por Butler, vale acrescentar que

Mais, afirma-se que identidades não são nunca meramente descritivas, mas sempre normativas - e sempre excludente por atuarem em fundamental oposição com outro, que também é normativamente construído e maquiado como meramente descritivo. Essa crítica é ferramenta útil não só para pensar gênero, mas também para pensar outras categorias jurídicas e ramos do direito, perceber limites e formular alternativas. (OLIVEIRA, NORONHA, 2016, p. 752).

Gostaríamos ainda, de trazer contribuições de Beck e Guizzo (2013) sobre a categoria mulher, os estudos de gênero e possíveis entrelaces às pesquisa educacionais. Assim como as autoras apresentadas anteriormente, Beck e Guizzo criticam a noção de naturalização da categoria mulher como um entendimento biológico e universal, elas afirmam que

Contemporaneamente, as estudiosas feministas se desafiam frente ao histórico binômio de ordem biológica homem x mulher, na busca por demonstrar que não são as características fisiológicas e anatômicas, nem ao menos distinções socioeconômicas, vistas isoladamente, que tem o poder de definir diferenças e inferioridades às mulheres. (BECK, GUIZZO, 2013, p. 177).

As autoras reforçam a noção de que o conceito de mulher é algo construído por meio de discursos e representações sociais e culturais que promovem a produção de diferentes posições

de sujeito e estão diretamente relacionados com a constituição de suas identidades. Sobre as contribuições dos Estudos de Gênero, Beck e Guizzo discorrem que

Portanto, para os Estudos de Gênero — que compreendem o caráter efêmero e transitório do corpo — a ideia de base biológica e binária (homem x mulher) vai dando abertura e espaço nas teorizações para o entendimento de que o corpo (e a sexualidade) são constructos sociais, culturais, políticos e historicamente engajados, constituídos e situados, marcados por signos e códigos do tempo presente. (BECK, GUIZZO, 2013 p. 179).

Como desdobramentos específicos delimitamos: 1) Problematicar os processos de construção da noção de “ser” professora na Educação Infantil, tendo como referência a noção de gênero como categoria para análise histórica; 2) Identificar representações de gênero no trabalho de professoras e como afetam o desenvolvimento de práticas pedagógicas; 3) Verificar de que maneira o marcador social de geração impacta as representações das participantes no que se refere ao trabalho na/com a primeira infância; e por fim, 4) Mapear se as representações de professoras reproduzem ou produzem estereótipos relacionados a mulheres.

O estudo em tela se mostra relevante, tanto acadêmica quanto socialmente, devido às preocupações sobre o processo de formação em Pedagogia e atuação na etapa da Educação Infantil que, não raro, é atravessado por relações de gênero e geração que aproximam o trabalho pedagógico do mito da “educadora nata” (ARCE, 2001). Dessa maneira, cabe questionar se os currículos existentes ancoram temáticas relacionadas ao gênero e como ele pode interferir na futura atuação profissional de professoras atuantes na Educação Básica, e em especial, na etapa da Educação Infantil.

Como uma de nossas justificativas para estudar e pesquisar sobre o curso de Pedagogia e suas graduandas, fizemos uma varredura em relação aos cursos de Pedagogia nas universidades mais relevantes do estado de Minas Gerais. Nosso intuito era fazer uma sondagem das disciplinas que abordam a temática de gênero e se elas estão presentes na formação inicial das pedagogas e em qual intensidade esse assunto é tratado. Portanto, nos propomos a analisar de forma breve, as universidades de Minas Gerais apontadas pelos indicadores de qualidade da educação superior (resultados Índice Geral de Cursos - IGC - 2019), sendo elas a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e, claro, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que é o local de origem de nossa pesquisa.



Inicialmente analisamos a grade curricular da Universidade Federal de Uberlândia, instituição na qual foi desenvolvida a presente pesquisa, e observamos que entre as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia, não existe, aparentemente, nenhuma que aborde a temática de gênero ou sexualidade. Já entre as disciplinas optativas encontramos uma nomeada “Educação e Sexualidade” (código GPE029), porém, de acordo com o *site* da Faculdade de Educação, atualmente essa disciplina não é ofertada.

Além dessa disciplina, também encontramos a opção de “Corpo e Educação”, subscrita com o código GPE036, que poderia tratar de questões como a disciplinarização e estilização dos corpos. Porém, a ementa mostrou-nos que é focada em questões acerca da motricidade enquanto uma dimensão humana imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças.

Analisando a grade curricular do curso de Pedagogia Diurno da Faculdade de Educação da UFMG, encontramos algumas disciplinas optativas, que no documento da grade curricular são apontadas como atividades sem período sugerido; que de fato abordam a temática de gênero, tais como, “Gênero e sexualidades nos currículos” (código ADE068), e a disciplina “Educação, gênero e sexualidade” (código CAE063). Assim como na UFU, não conseguimos encontrar disciplinas obrigatórias que discorram sobre a temática, o que indica que somente as/os alunas/os que já se interessam pelo tópico continuarão estudando e buscando novas informações sobre o assunto.

Ainda tratando da UFMG, também encontramos disciplinas como “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Corpo e Educação” (de forma similar àquela encontrada na UFU); que são disciplinas que possivelmente abordariam as questões de gênero de forma transversal. Ao olhar a ementa das disciplinas, de fato encontramos que um dos tópicos a serem discutidos é gênero, assim como sexualidade, entendimentos acerca de raça, diversidade e idade.

Já em análise da Universidade Federal de Lavras – UFLA, encontramos no quadro da matriz curricular dentre as disciplinas obrigatórias, a disciplina “Educação, Gênero e Sexualidades” (GDE174) no oitavo módulo. Ainda nos subgrupos de disciplinas eletivas, encontramos a disciplina “Sexualidades e Infâncias”, que também se aproxima da temática da nossa pesquisa. No *site* da UFLA, dispõe-se três matrizes curriculares do curso de pedagogia, dos anos 2015, 2017 e 2023, e em todas elas encontramos as disciplinas apontadas anteriormente; o que nos revela que a temática de gênero faz parte das discussões da universidade desde 2015.

Em análise da matriz curricular da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, logo no primeiro semestre do curso de Pedagogia, deparamo-nos com a disciplina “Gênero e diversidade na educação”, enquanto disciplina obrigatória. Ainda no quadro de disciplinas obrigatórias, encontramos o componente curricular “Corpo e Educação”, porém como sua ementa não estava disponível para não alunos, não foi possível identificar se essa disciplina aborda qualquer tópico relacionado com as questões de gênero.

Dando continuidade às análises das grades e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de universidades relevantes de Minas Gerais, partimos para a Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Assim como na UFTM, encontramos logo no primeiro semestre, como disciplina obrigatória, “Profissão, gênero e condição docente” (código EDU145). No site da UFOP, disponibiliza-se duas matrizes sobre o curso de pedagogia; na matriz curricular do ano de 2018, não encontramos a disciplina comentada anteriormente. Porém, encontramos outra nomeada de “Gênero e Sexualidades” (código EDU531), o que indica que a matriz curricular sofreu alterações nos últimos anos. Em relação às disciplinas eletivas, na matriz de 2018 encontramos uma disciplina nomeada “Educação Sexual” (código EDU410), que não continuou na matriz de 2020. De forma geral, pudemos observar que, nos casos em que havia disponível mais de uma matriz curricular, a tendência é de uma diminuição das ofertas das disciplinas eletivas/optativas.

Diante desse levantamento acerca das disciplinas que abarcam a temática de gênero nas matrizes e grades curriculares dos cursos de Pedagogia de algumas universidades de Minas Gerais, fica claro que essa é uma temática emergente e está, aos poucos, tornando-se parte das discussões dentro das universidades e cursos que tem como objetivo central a prática docente. Para além disso, é interessante observar que algumas dessas disciplinas são recentes e foram introduzidas nas matrizes após reavaliação e/ou reestruturação dos cursos.

Nesse sentido, após essa introdução, apresentamos a Seção 2, que tratará das questões que concernem o percurso metodológico. Nela discutiremos a abordagem e tipo de pesquisa utilizada no presente estudo, bem como faremos a caracterização das instituições participantes, a delimitação dos grupos de participantes, apontando os critérios de inclusão e exclusão que foram referência no decorrer da pesquisa. Para finalizar, apresentaremos os instrumentos de pesquisa e o método de análise de dados.

## SEÇÃO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa tem como base orientadora as noções de pesquisa qualitativa, porém também fizemos uso de alguns recursos quantitativos como aplicação de questionários e posterior construção de gráficos, o que torna a pesquisa em um estudo quali-quantitativo. Entendemos que a abordagem qualitativa tem menos foco em quantificações numéricas e é, na verdade, direcionada para as questões pessoais, interpessoais, sociais e culturais presentes na temática que se pretende estudar. Para tanto, o estudo visou construir conhecimentos acerca da temática proposta, por meio de análises das percepções, conceitos e ideias, bem como, outros itens de natureza subjetiva.

Consideramos que indivíduos e grupos sociais interagem entre si e a partir dessas interações, produzem conhecimentos. Como toda pesquisa tem como objetivo indagar algo a partir de uma problemática observada nos diferentes contextos, tivemos a preocupação de construir os conhecimentos da pesquisa com e para os grupos impactados diretamente pelas questões de gênero e geração na educação: as professoras e profissionais atuantes na Educação Básica, em especial na Educação Infantil.

Gostaríamos de esclarecer que no decorrer desta dissertação utilizaremos a conjugação verbal na terceira pessoa do plural com a intenção de escancarar que esse estudo foi feito em muitas mãos. Encabeçado pela pesquisadora, mas com intensa participação e parceria do orientador, contribuições basilares dos teóricos referências das participantes e das bancas de qualificação e defesa. Além disso, todos os professores que participaram de todas nossas trajetórias educativas, em especial, aqueles atuantes no programa de pós-graduação em educação.

Portanto, apresentaremos na Seção 2 os detalhes do percurso metodológico da pesquisa. Iniciaremos com a caracterização das participantes da pesquisa, a partir da delimitação dos critérios de inclusão e exclusão, para isso, fizemos a divisão em dois grupos de participantes. Para o primeiro grupo, deveriam ser professoras e/ou profissionais de apoio e cumprir os seguintes critérios de inclusão:

- a) Ser atuantes na educação básica e ter pelo menos 5 anos de experiência na etapa da Educação Infantil;
- b) Ser concursada, atuar como professora regente ou profissional de apoio na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia;
- c) Estar formada há pelo menos 10 anos;

- d) Aceitar participar de forma espontânea na pesquisa;
- e) Ler, assinar e devolver uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Já para o segundo grupo, nomeado G2, as participantes foram graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia que deveriam cumprir os seguintes critérios de inclusão:

- a) Estar matriculada e cursar o último período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia;
- b) Previsão para concluir o curso no decorrer do ano de 2022 ou início de 2023;
- c) Encontrar-se na faixa etária de 20 a 25 anos, para que seja possível realizar um recorte geracional;
- d) Aceitar participar de forma espontânea na pesquisa;
- e) Ler, assinar e devolver uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As participantes da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anteriormente à realização do questionário e entrevista, os quais só foram de fato realizados mediante aceite das condições expostas no TCLE.

Nele foram apresentados os riscos da participação na entrevista como possível identificação das participantes e desconforto para responder questões; para os quais também foram apresentadas estratégias que buscavam diminuir tais riscos como a utilização de nomes fictícios, possibilidade de recusar-se a responder qualquer pergunta e a desistência de participar da pesquisa, mesmo que a entrevista já estivesse em curso.

Para melhor organização da pesquisa e seleção das participantes, apresentamos os critérios de exclusão que são diferentes para cada um dos grupos propostos, para o primeiro grupo serão:

- a) Professoras que estão afastadas do trabalho;
- b) Professoras que não entregarem o TCLE assinado no prazo de uma semana após o aceite da participação na pesquisa;
- c) Profissionais de apoio ou professoras que atuam exclusivamente com os alunos com deficiência física, e não possuem experiência com desenvolvimento de vivências pedagógica com a turma enquanto coletivo.

Já os critérios de exclusão para o segundo grupo serão:

- a) Graduandas que estiverem afastadas por motivos de saúde;
- b) Graduandas que trancaram o curso;
- c) Graduandas que estivessem participando do programa da mobilidade estudantil;
- d) Estudantes que não entregarem o TCLE assinado no prazo de uma semana após o aceite da participação na pesquisa.

Como em toda pesquisa, é importante ressaltar que existem riscos da participação na entrevista, que em nosso caso foram: possível identificação das participantes, desconforto ou medo de não saber responder questões; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas e, possivelmente, estresse. Frente a essas questões, apresentamos estratégias e direitos das participantes que buscavam diminuir tais riscos, como a utilização de nomes fictícios ou números atribuídos para identificação, possibilidade de recusar-se a responder qualquer pergunta e a desistência de participar da pesquisa, mesmo que a entrevista já estivesse em curso. Utilizando essas estratégias e ao apresentar os direitos das participantes, buscamos criar um ambiente confortável, ético e propício para a troca e construção de conhecimentos entre as participantes e as/os pesquisadoras/es, de forma harmônica e positiva para todas as partes.

Apesar da presença de alguns riscos para as participantes como apresentado acima, também existem os benefícios em participar de uma pesquisa acadêmica. No caso da presente pesquisa, os benefícios foram: a contribuição para a construção da pesquisa, a formação continuada dos pesquisadores e a participação na construção de possíveis contribuições para a teoria de gênero, estudos sobre a etapa da Educação Infantil e representação de professoras.

É de suma importância ressaltar que se têm como referência a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que é uma norma jurídica que visa proteger e resguardar as/os participantes de pesquisas científicas, mediante avaliação ética dos protocolos de pesquisas pelos Comitês de ética em pesquisas que envolvem seres humanos. Para tanto propõe-se o TCLE que está nos anexos da presente dissertação.

Em relação aos instrumentos da pesquisa, tivemos como proposta a análise dos dados gerados por meio de questionários, que após aplicação, foram tabulados para a elaboração de gráficos e quadros, com intuito de mapear as características das participantes. É importante ressaltar que a proposta foi realizar os questionários previamente às entrevistas, com intuito de auxiliar na elaboração, manuseio da estrutura, contato com as participantes e condução da

entrevista. Dessa forma, os questionários foram o primeiro instrumento da pesquisa a ser aplicado em campo.

Posteriormente à aplicação dos questionários e a partir das pessoas que se disponibilizaram a contribuir com a segunda etapa da pesquisa, entramos em contato com as participantes para propor e checar possibilidades em relação ao desenvolvimento da entrevista.

A utilização da entrevista visou identificar o entendimento próprio da representação dessas mulheres enquanto professoras, como as relações de gênero impactam nesse processo e se a categoria geracional produz efeitos no que se refere ao processo de profissionalização na etapa da Educação Infantil. A escolha por esse instrumento de pesquisa está baseada no pressuposto de que

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. (BANISTER et al., 1994 apud. SZYMANSKI, 2011).

No total, foram realizadas 10 (dez) entrevistas, sendo 9 (nove) participantes do grupo 01 e 1 (uma) participante do grupo 02. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e, posteriormente, tratadas de acordo com análise de conteúdo, para tanto, foram criadas unidades de análise ou unidades de contexto (nomeadas de “focos temáticos”), como Franco (2021), explicita em seu texto sobre a temática. Dessa forma, utilizamos como inspiração a proposta de pré-análise e elaboração de categorias de análise.

Para entendermos melhor essa forma de tratamento dos dados construídos na pesquisa, Bardin (1997), explicita o que é análise de conteúdos,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1997, p.42).

De acordo com a autora, o processo de análise de conteúdo é complexo e deve englobar uma série de momentos, sendo eles a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Ainda dentro de cada um desses momentos, Bardin (1997), apresenta outras etapas a serem seguidas.

É importante ressaltar que em nossa proposta inicial, as participantes das entrevistas receberiam pseudônimos, ou seja, nomes fictícios adotados pelos pesquisadores, no intuito de preservar sua privacidade, entretanto, como obtivemos um alto número de entrevistas, totalizando 10 momentos de trocas gravadas, fizemos a escolha de manter somente a numeração

das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas com o auxílio do gravador de áudio que constava no projeto intitulado “Relações entre gênero e geração na educação infantil: representações de professoras”. Posteriormente à realização das entrevistas, os arquivos de áudio, contendo as gravações das entrevistas, foram transferidos para um sistema de armazenamento em nuvem. Como medida de segurança, os arquivos também foram alocados em uma unidade externa de disco rígido, com o objetivo de minimizar o risco de perda das informações obtidas a partir das entrevistas.

Para justificar a escolha do tamanho da amostra, ou seja, o número de participantes, é importante retomar a ideia de que o presente estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, e que os pressupostos dessa vertente destacam a importância de uma amostra que tenha como objetivo central a profundidade, singularidade e subjetividade dos dados construídos por meio dos instrumentos escolhidos.

Para tanto, acreditamos, assim como Minayo (2017), que

Nesse sentido, a fala de cada um deve ser valorizada, mas não de forma absoluta, uma vez que o sujeito não se esgota na conjuntura em que vive e nem sua ação e pensamento são meros frutos de sua vontade, personalidade e desejo. (MINAYO, 2017, p. 3).

Sendo importante ressaltar que,

As relações entre os indivíduos ocorrem sempre de maneira interdependente, ou seja, conformando identidades pessoais e sociais. Desta forma uma entrevista com alguém de um grupo é, ao mesmo tempo, um depoimento pessoal e coletivo. (MINAYO, 2017, p. 4).

Diante disso, perante nosso recorte de pesquisa, que visa investigar as relações de gênero e geração no âmbito educacional e as representações de professoras, faz-se essencial que aprofundemos nos relatos individuais das participantes, portanto, faremos uso da amostragem por conveniência, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão que foram apontados anteriormente. Ou seja, a partir da aplicação dos questionários as participantes que estavam dispostas a continuar contribuindo para a pesquisa, foram, então, direcionadas para a entrevista.

Ainda de acordo com Minayo (2017), é possível afirmar que a quantidade de participantes na presente pesquisa qualitativa é volátil e depende de cada pesquisa e seu contexto,

Nesse sentido, pode-se dizer que uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo. (MINAYO, 2017, p. 10).

Por fim, entendemos que a pesquisa qualitativa prioriza a subjetividade, aprofundamento e especificidade da informação que se busca construir, em vez da quantidade de participantes. Ao compreender que a base epistemológica escolhida como inspiração para a pesquisa, o pós-estruturalismo, tem como referência a análise dos contextos sociais por meio do discurso e linguagem daqueles inseridos nele, pode-se entender a opção de realizar uma pesquisa qualitativa, que tem como base a amostragem por conveniência. Tal como entende Minayo (2017) ao falar sobre pesquisa qualitativa,

Por isso, preocupam-se menos com a generalização e as generalidades e mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação, colocando esses diferentes aspectos à luz das teorias que fundamentam suas indagações. Seu critério principal não é numérico, embora quase sempre precise justificar a delimitação da multiplicidade das pessoas que vai entrevistar e a dimensão e escolha do espaço. (MINAYO, 2017, p. 10).

À vista disso, fizemos a escolha inicial de realizar as entrevistas com o total de 6 (seis) participantes, que seriam divididas da seguinte forma: três participantes do Grupo 01 e três participantes do Grupo 02 (as descrições acerca dos critérios de inclusão e exclusão podem ser encontradas nos itens 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4). Porém, no decorrer da pesquisa, obtivemos um número consideravelmente maior de participantes do Grupo 01 (professoras atuantes) do que do Grupo 02 (graduandas do último ano do curso de Pedagogia), portanto, fizemos a escolha de realizar a entrevista com todas as pessoas que se colocaram à disposição ao responder o questionário, e a partir daí, selecionar as entrevistas ou trechos que fariam maior sentido para o nosso estudo.

Em relação ao contato inicial, entramos em contato com as participantes da seguinte forma, para o Grupo 02 enviamos via e-mail e grupos de *WhatsApp* da disciplina de Estágio II ofertada no último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, contando com a facilitação da Professora Dra. Geovana Ferreira Melo, que se dispôs a ceder um momento da aula para que a pesquisadora explicasse de forma geral a pesquisa e convidasse possíveis participantes. Já no momento da explicação algumas alunas se mostraram dispostas a participar, realizando a assinatura do TCLE. Porém, nos dias que seguiram tivemos uma baixíssima participação no questionário, que registrou somente uma resposta.

Como uma tentativa de divulgar o questionário dentro da universidade e, principalmente, entre os discentes, pedimos que alunas e alunos parceiros do Grupo de Pesquisa em Educação, Sexualidades e Performatividade (GPESP) – espaço formativo que contribuiu ativamente para problematizações pertinentes à pesquisa e do qual a presente pesquisadora é



membra – compartilhassem o *link* do questionário em grupos voltados para o público-alvo da pesquisa. Ao final dos 15 (quinze) dias em que o questionário ficou aberto para receber respostas, quando faltavam somente 3 (três) dias para encerrar o *link*, pedimos novamente ajuda para a Professora Dra. Geovana Ferreira Melo para disparar uma última mensagem no grupo da disciplina de Estágio II informando o prazo para aquelas que ainda gostariam de participar.

A partir desse esforço coletivo obtivemos um total de 7 (sete) respostas no questionário de participantes que se encaixam no Grupo 02, das quais 5 (cinco) apontaram disponibilidade para participarem da etapa das entrevistas. Todavia, após o fechamento do *link* do questionário, quando entramos em contato com essas participantes, tivemos um retorno de somente uma delas, com a qual realizamos uma entrevista de forma *online*.

Já para o Grupo 01, o contato foi feito primeiramente com a equipe de gestão da escola em que a pesquisadora trabalha atualmente e, por intermédio da gestão, convidamos as servidoras efetivas e contratadas a participarem da pesquisa. Após o aceite da gestão, a pesquisadora colocou-se disponível para esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa no momento de módulo I na escola.

É importante ressaltar que, inicialmente, nosso planejamento para a pesquisa envolvia trabalhar unicamente com professoras, sendo algumas delas recém egressas do curso de pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia e outras profissionais atuantes na educação infantil do município com, pelo menos, 10 (dez) anos de experiência na área.

Após um período de consideração e reflexão sobre a temática e possíveis encaminhamentos, tomamos a decisão de abranger as participantes e envolver também o ambiente universitário, bem como, as vivências da formação inicial ao convidar graduandas do último período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia para contribuir com informações no questionário e entrevistas. Tendo essa informação em mente, bem como, o entendimento de que essa é uma pesquisa qualitativa, consideramos que a baixa participação das alunas do curso de Pedagogia da UFU não prejudica o resultado da pesquisa.

É importante destacar que nosso projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo comitê de ética na data de 09 de Dezembro de 2022, anteriormente à qualquer uma das aplicações dos questionários e entrevistas, tendo número Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 65064122.0.0000.5152.

Dessa forma, decidimos manter a divisão em dois grupos que fizeram parte da construção dos dados que foram analisados. Assim como descrito anteriormente, mantivemos

um grupo composto somente por professoras e profissionais de apoio atuantes e com experiência na etapa da Educação Infantil; e o outro composto por graduandas da UFU que estão cursando o último período do curso de Pedagogia. É essencial esclarecer que o intuito de formar os dois grupos, não era para que ocorresse uma comparação entre eles, mas para propor discussões e análises dentro dos próprios grupos e compreender quais eram as concepções e entendimentos de futuras e atuais pedagogas e docentes acerca das representações entorno de sua profissão utilizando como referência as categorias de gênero e geração.

Dando continuidade à aplicação da pesquisa, a escola municipal foi escolhida em função de uma maior facilidade de acesso, pois é o local em que a pesquisadora trabalha atualmente. A Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI<sup>5</sup> escolhida tem porte entre 501 e 1 000 matrículas de escolarização e conta com muitos servidores entre efetivos, contratados e terceirizados. É uma escola de grande porte que está localizada em um dos maiores bairros da cidade de Uberlândia e está situada na região oeste; e de acordo com o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a situação socioeconômica da comunidade atendida, em sua maioria, é composta por famílias de baixa renda.

A escola oferece uma infraestrutura de qualidade sendo considerada uma escola com acessibilidade e conta com água filtrada, internet, biblioteca, sala de leitura, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, sala de professores, sala de atendimento especial - AEE (Atendimento Educacional Especializado), refeitório, cozinha, pátio coberto, pátio descoberto e área verde.

Ao tratar-se do PPP da escola, é um documento recente, do ano de 2021/2022 e fornece-nos informações mais precisas em relação aos números da escola, além disso, apresenta-nos a proposta metodológica da instituição, bem como, referencial e pressupostos teóricos. Referente ao quantitativo da instituição, ela conta com um número total de matrículas de 925 alunos/as e um número total de docentes de 79 profissionais, é importante ressaltar que nesse número não consta as/os profissionais de apoio escolar, que na presente pesquisa também foram convidada/os a participar e contribuir, visto que atendem às crianças de forma direta, contribuem para o desenvolvimento de vivências pedagógicas e possuem contato diário com as famílias das/os estudantes.

---

<sup>5</sup> As EMEI's são atualmente as instituições de referência no que tange à organização da educação pública infantil do município, visto a determinação da CF de 1988, no Capítulo III, Seção I em seu artigo 211, parágrafo 2º que determina que "Os Municípios atuarão prioritariamente [...] na educação infantil." (BRASIL, 1988).

O PPP (2022) da escola defende uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos e produtor de cultura, que interage com seus pares e com o meio, compreendendo, interagindo e construindo sentidos e significados sobre o mundo circundante; e afirma a importância de compreender a criança para além do ambiente institucionalizado, mas somando suas vivências, convivência familiar e tantas outras. O documento ainda aponta que a escola e as/os profissionais nela situados devem conhecer e reconhecer especificidades como: situação social, gênero, cultura, identidade e outras.

No primeiro contato com a escola do município e a gestão escolar, no segundo semestre de 2022, fomos informados da necessidade de acionar o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) para pedir uma autorização para aplicar questionário e conduzir as entrevistas na unidade escolar escolhida. Entramos em contato via e-mail e em poucos dias recebemos a resposta, pedindo o envio do projeto na íntegra que seria analisado e, posteriormente, aprovado ou reprovado.

Após mais alguns dias recebemos o retorno da equipe do CEMEPE em conjunto com o pedido de algumas informações da pesquisadora para que pudessem elaborar uma autorização formal. Assim que recebemos a autorização, esta foi encaminhada para a gestão da escola, que então, colocou-se à disposição para auxiliar da forma que fosse possível.

Já no primeiro semestre de 2023, seguindo o cronograma proposto no projeto de pesquisa, entramos em contato novamente com a gestão da escola para iniciarmos a aplicação do questionário. Logo na semana do retorno presencial do ano letivo de 2023, a pesquisadora conversou com a Analista Pedagógica<sup>6</sup> responsável, lembrando-a da aplicação dos questionários, ela, então, fez a sugestão de que a pesquisadora gravasse um vídeo convidando as/os profissionais da escola a participarem da pesquisa, dando uma breve explicação sobre o objetivo da pesquisa. Ela argumentou que dessa forma, as/os profissionais teriam maior tendência de participar, principalmente, ao saber que a pesquisadora também faz parte do quadro de funcionários da escola.

Seguindo o conselho da Analista Pedagógica, gravamos um vídeo convidando as profissionais a participarem da pesquisa, falando brevemente sobre o objetivo da pesquisa e alertando para a necessidade de assinarem o TCLE. Posteriormente enviamos o vídeo para a

---

<sup>6</sup> O cargo de Analista Pedagógico, anteriormente chamado de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, tem como atribuições, de acordo a Lei nº11.967, de 29/09/2014 (UBERLÂNDIA, 2014), coordenar, assessorar e intervir pedagogicamente junto às unidades escolares desenvolvendo atividades voltadas para os alunos, professores e comunidade escolar; (ANEXO IV – DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS).

gestão da escola para obter a autorização e divulgação nos principais grupos de repasse da escola (via *WhatsApp*). Após uma semana, enviamos novamente uma mensagem para a gestão da escola para certificar se a autorização havia sido concedida e com sucesso obtivemos a resposta da então diretora da escola.

Foi enviado então, pela diretora da instituição o *link* para o questionário, o vídeo explicativo e uma breve mensagem redigida pela pesquisadora, no intuito de explicitar o conteúdo do vídeo para aqueles que não conseguissem realizar o *download*. O questionário começou a circular no dia 13 (treze) do mês de Fevereiro do ano de 2023 e ficou disponível por 15 (quinze) dias para as/os profissionais da escola participarem e contribuírem com a pesquisa. Faltando três dias para finalizar o período de participação, pedimos novamente para que a diretora da escola enviasse um lembrete (redigido pela pesquisadora) no grupo geral, ressaltando que quem ainda tivesse o desejo de participar do questionário deveria fazê-lo dentro de três dias.

Frente a esses esforços coletivos, tivemos um total de 19 (dezenove) respostas no questionário, dentre as quais 13 (treze) participantes se disponibilizaram a fazer parte das entrevistas. Diante desses resultados do número de respondentes do questionário, e após o fechamento do *link* do questionário para que não recebêssemos respostas fora do período determinado, começamos a selecionar as participantes que haviam assinalado disponibilidade para participar da etapa das entrevistas.

Dentre as 13 (treze) profissionais que se disponibilizaram a participar da segunda etapa da pesquisa, conseguimos realizar um total de 10 (dez) entrevistas, sendo que 3 (três) das participantes que haviam respondido no questionário que gostariam de participar da etapa das entrevistas não responderam às tentativas da pesquisadora de marcar um momento para realizá-las. O contato foi feito majoritariamente via *WhatsApp*, em vista da facilidade e maior velocidade de retorno, e em alguns casos foi feito via *e-mail*. As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade das entrevistadas e da pesquisadora e aconteceram, em sua maioria, no ambiente da escola. Em alguns casos, também foram realizadas entrevistas de forma *online*, via *Google Meet*<sup>7</sup>, no intuito de facilitar e conciliar as disponibilidades de horário entre entrevistadas e pesquisadora.

---

<sup>7</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa de tecnologia *Google*.

Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra, somente em áudio, e tiveram a média de duração de 32,11 minutos, somando um total de 289,05 minutos. Antes de iniciar as entrevistas, relembramos sobre o TCLE, e para aquelas que ainda não haviam realizado a assinatura, propusemos a leitura e assinatura do documento. Foi possível observar que as entrevistadas, em sua maioria, pareciam à vontade no ambiente escolar e nas chamadas de vídeo. Em todas as entrevistas buscamos uma sala, presencial ou online, e um ambiente que estivesse vazio e permitisse privacidade para o desenvolvimento da entrevista.

Embora a maioria das entrevistadas parecessem confortáveis, foi possível perceber que algumas participantes demonstravam estar ansiosas e com receio de responder de forma incorreta, nesses momentos tentamos acalmá-las explicando o objetivo da entrevista e esclarecendo o fato de que não existia uma resposta correta ou errada. O momento das entrevistas foi muito enriquecedor para a nossa pesquisa e para a formação da pesquisadora, e acreditamos que também foi um momento importante de reflexão para as participantes da pesquisa.

Após a condução de todas as entrevistas, de ambos os grupos, realizamos a transcrição na íntegra, ou seja, os áudios das entrevistas foram transformados em texto escrito de forma literal, na tentativa de manter o real sentido das falas e relatos das participantes. Apesar de ser uma transcrição literal do que foi dito em áudio, é importante ressaltar que adaptamos alguns vícios de linguagem e erros ortográficos no intuito de aproximar-nos da norma padrão da língua portuguesa, e em alguns momentos, até mesmo facilitar o entendimento do que estava sendo dito pela entrevistada; porém, tínhamos como norteador o entendimento de que não deveríamos alterar termos ou falas que pudessem descaracterizar o posicionamento ou sentido da fala da participante. Após o momento rico e formativo do exame de qualificação, com as diversas contribuições da banca, em especial Profa. Dr. Maria Lúcia Vannuchi, compreendemos que a ação de alterar ou adaptar as falas das participantes das entrevistas não está de acordo com a proposta de inspiração pós-estruturalista, pois acreditamos que as nuances do discurso construído - e/ou reproduzido - pelas entrevistadas podem ser percebidas em pausas, mudanças de entonação, desvios da norma padrão, postura, gestos, interrupções e demais questões que acontecem no decorrer da condução das entrevistas. E tais adaptações poderiam alterar ou mascarar posicionamentos e entendimentos das professoras e graduandas.

Portanto, diante disso, nos propomos a realizar novamente a leitura das transcrições assim como, a escuta dos áudios das entrevistas para certificar-nos de que isso não ocorreria.

Porém, em função de tempo hábil, essa atividade não foi realizada de forma tão minuciosa quanto se requer, podendo haver, ainda, alterações nas falas originais das participantes no texto transcrito.

Para efetuar a transcrição das entrevistas utilizamos a ferramenta do *software* da *Microsoft Word Office* chamado Ditado do *Office* que faz parte da plataforma *Microsoft Speech Services*, e como o próprio nome diz, atua como uma forma de ditar um discurso que é transcrito de forma instantânea. Apesar de ter contribuído para o processo de transcrição, essa ferramenta ainda precisa ser aperfeiçoada, visto a constante necessidade de pausar, corrigir e reescrever partes do texto transcrito por ela.

Em seguida, com as entrevistas transcritas, enviamos o texto para as participantes que tiveram a oportunidade de realizar a leitura e propor alterações ou complementos para suas falas, no entanto, nenhuma das participantes acrescentou nenhum comentário. Apesar disso, todas autorizaram o uso das entrevistas para análise na pesquisa.

Como citado anteriormente, utilizamos como inspiração o método da Análise de Conteúdos, e como parte do nosso processo de análise dos dados construídos por meio da condução das entrevistas, elaboramos um quadro para facilitar a visualização dos dados e problematizações. Nesse momento de exploração do material, buscamos organizar e agregar os dados brutos e, para isso, partimos dos objetivos da pesquisa e aos poucos aprofundamos nas questões e apontamentos que surgiram das participantes.

No quadro abaixo apontaremos os problemas de pesquisa, que se desdobraram em objetivos, posteriormente, em categorias de análise e, por fim, nas subcategorias. O intuito da disposição no quadro abaixo é demonstrar o percurso do raciocínio que auxiliou na análise dos dados construídos a partir da aplicação dos questionários e condução das entrevistas.

Quadro 1. Percurso traçado para análise dos dados.

<b>Problemas /Questões de Pesquisa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Subcategorias/ Desdobramentos</b>
O que é ser professora da Educação Infantil?	Problematizar os processos de construção da noção de “ser” professora na Educação Infantil, tendo como referência a noção de gênero como categoria para análise histórica	Ser professora	Profissão docente / Etapa da Educação Infantil / Formação / Representações do que é ser professora da primeira infância
Quais são as representações de gênero de professoras da Educação Infantil e como isso afeta a prática pedagógica dessas profissionais?	Identificar representações de gênero no trabalho de professoras e como afetam o desenvolvimento de práticas pedagógicas	Conceitos de gênero das participantes e prática docente	Relações de gênero e prática docente / Tratamento e direcionamento das crianças/ Desenvolvimento e reprodução de estereótipos ou representações de gênero
Como a categoria geração pode afetar as noções de gênero de professoras da Educação Infantil?	Verificar de que maneira o marcador social de geração impacta as representações das participantes no que se refere ao trabalho na/com a primeira infância	Categoria geracional	Como as diferentes categorias geracionais entendem gênero / Como as categorias geracionais afetam as práticas pedagógicas (metodologia)
Professoras da Educação Infantil produzem ou reproduzem estereótipos de gênero?	Mapear se as representações de professoras reproduzem ou produzem estereótipos relacionados a mulheres	Estereótipos e representações de professoras	Maternagem e instinto materno/ Pré-requisitos para atuação na Ed. Infantil/ Características ideais da professora da primeira infância

Fonte: Elaborado pela pesquisadora inspirado nos pressupostos da Análise de Conteúdos de Bardin.

Diante do exposto e à luz do referencial teórico, podemos observar de forma clara quais as temáticas que serão abordadas na análise dos dados. Ainda com inspiração no método de análise de conteúdos construímos agrupamentos que irão atuar como as “unidades de sentido” apontadas no método citado anteriormente e elaboramos quadros que mostram recortes e posicionamentos das participantes, porém tais elaborações estarão dispostas na Seção VI que tratará das análises dos resultados da pesquisa. Na continuação do texto, apresentamos a Seção 3, que elucidará sobre o panorama geral do curso de Pedagogia no Brasil, a feminização e feminilização da profissão docente e, por fim, uma discussão acerca das categorias de gênero, trabalho de cuidado e geração.

### **SEÇÃO 3 – EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, FEMINIZAÇÃO E FEMINILIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO, GÊNERO E GERAÇÃO**

Optamos por dividir a Seção 3 em três partes, sendo elas a Subseção 3.1 em que discutimos sobre o curso de Pedagogia no Brasil, apontando dados estatísticos em relação ao número de matrículas, dados desagregados por sexo biológico <sup>8</sup> e o crescimento da oferta de cursos à distância (EaD) e suas possíveis implicações. Para além desses índices, na Subseção 3.2, aprofundamos em uma questão que surgiu a partir dos dados analisados na anterior que é a discussão da feminização e feminilização da profissão docente no Brasil, uma discussão recorrente nesse âmbito educacional; também fazemos apontamentos acerca da noção do “aluno típico” do curso de Pedagogia no Brasil. E, por fim, a Subseção 3.3, em que temos como objetivo discorrer sobre gênero, trabalho do “*care*” e categoria geracional, tendo como perspectiva os profissionais da Educação Infantil, nela trouxemos uma conceituação da categoria geração e como esse conceito pode contribuir para a presente pesquisa.

#### **SUBSEÇÃO 3.1 – PANORAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

Na atual subseção, temos como objetivo caracterizar o curso de Pedagogia no Brasil, indicando alguns índices importantes acerca de números de matrículas, quantidades de curso ofertados, prevalência de instituições públicas ou privadas e outros comparativos.

Pretendemos apresentar alguns índices e informações, que ao longo dos anos em que realizamos a atual pesquisa, (desde o seu surgimento como Trabalho de Conclusão de curso da pesquisadora, até o atual momento como dissertação de mestrado) apontam características e delineiam a situação e percepção social acerca do curso de Pedagogia frente aos demais cursos. Para tanto, traremos dados do Censo da Educação Superior publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação, nos anos de 2017, 2020 e, finalmente, de 2021, que é o documento mais recente na presente data.

No Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior, o curso de Pedagogia é oferecido por 1 618 instituições, desse total, 1 022 são oferecidos por faculdades privadas e 596 são oferecidos pela rede pública. Existe um movimento recente, que se intensificou após o momento da Pandemia causada pela Covid-19, do aumento da oferta de cursos à distância (EaD), este é um fenômeno que não afeta somente o curso de Pedagogia. Entretanto, de acordo

---

<sup>8</sup> Optamos por utilizar a nomenclatura de “sexo biológico” em consonância com a filósofa Judith Butler (2003) para esclarecer o caráter construído do termo sexo.

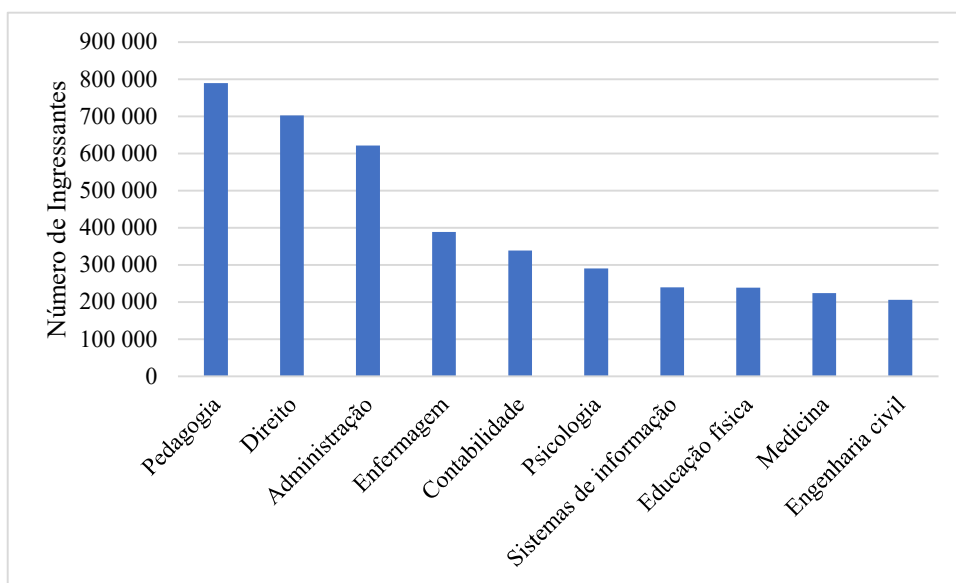


com o Censo da Educação superior de 2021, Pedagogia é o curso com o maior número de matrículas na rede Federal e Pública na modalidade à distância. Sendo que possui na rede Federal 12 852 matrículas, e na rede privada 557 273 matrículas, aproximadamente 216 134 matrículas a mais do que o segundo colocado que é curso de Administração, que conta com 341 139 matrículas na rede privada e na modalidade à distância. O documento aponta que,

Em 2021, a matrícula na modalidade EaD estava presente em 2.968 municípios brasileiros, por meio de campi das IES ou de polos EaD. Um aumento de quase 120% quando comparado com ano de 2014. (INEP, 2021, p. 44).

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2021, temos a informação de que o curso de Pedagogia continua com o título de maior curso de graduação em número de matrículas, como exposto no gráfico anterior, e, dentre todos os cursos ofertados em nosso país, o maior curso em número de matrículas (englobando público e privado) prevalece o curso de Pedagogia com quase a metade dos alunos matriculados (44,9 %) ou quase 800 000 alunos (INEP, 2021).

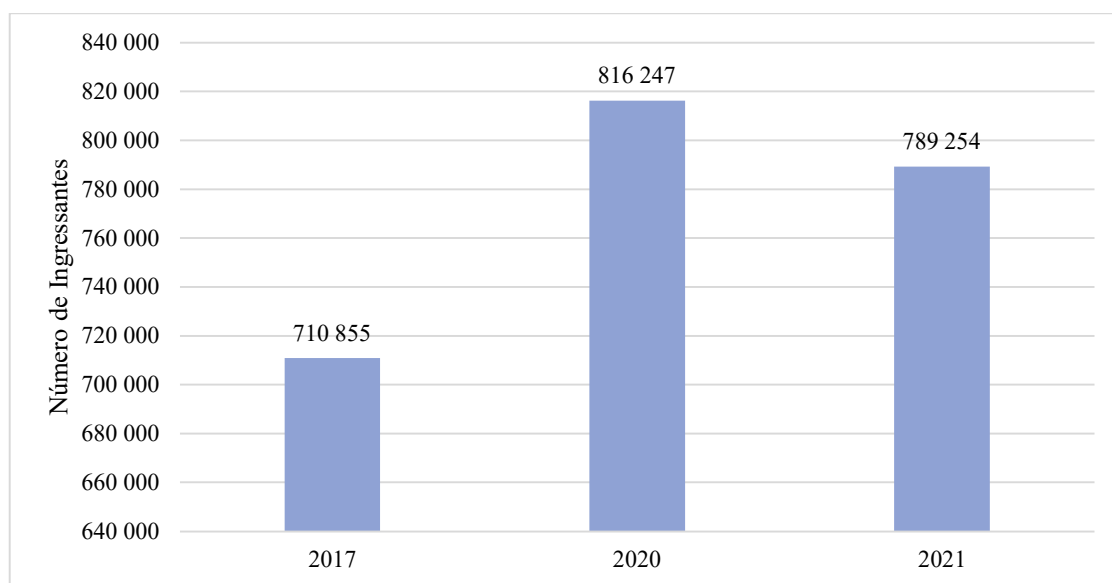
Gráfico 1 - Ingressantes por curso de graduação em 2021.



Fontes: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação Superior - INEP.

No intuito de facilitar a visualização dos dados obtidos nos anos de 2017, 2020 e 2021, confeccionamos um gráfico, utilizando os dados do INEP, com o objetivo de desvelar a progressão da procura e presença feminina no curso de Pedagogia ao longo desse período, bem como, evidenciar o fato de que este é o curso com maior número de matrículas no Brasil.

Gráfico 2 - Ingressantes totais no curso de Pedagogia nos anos de 2017, 2020 e 2021.



Fontes: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação Superior - INEP.

À face do exposto, na tentativa de relacionar todas essas contribuições e dados estatísticos fornecidas pelo Censo da Educação Superior dos diferentes anos analisados, faz-se uma ponte com as relações de trabalho e gênero inseridas no contexto da educação e o “ser” professora. Percebemos que em diferentes esferas, as funções das professoras dessa etapa de ensino nem sempre são reconhecidas como trabalho que exige formação acadêmica, estruturada e sistematizada. Ao contrário disso, muitas das vezes são vistas como funções inerentes às mulheres.

Após o apontamento e análise dos índices, sintetizamos que o curso de Pedagogia no Brasil continua sendo o curso com maior número de matrículas do país, porém com um baixo índice de investimento, o que foi agravado com o crescimento da oferta e da procura de cursos EaD, que possibilitam o barateamento e sucateamento de cursos de licenciatura. No próximo tópico, apresentamos e analisamos a expressiva presença feminina nos cursos de Pedagogia do nosso país, discutindo acerca dos conceitos de feminização e feminilização da docência.

### **SUBSEÇÃO 3.2 – FEMINIZAÇÃO E A FEMINILIZAÇÃO DA DOCÊNCIA**

Apesar de no discurso do senso comum muitas pessoas já reconhecerem a profissão docente como importante e relevante para a sociedade, a desvalorização que assola a categoria é visível e, acreditamos que, é intensificada ao tratar da etapa da Educação Infantil. Uma de nossas hipóteses é que essa desvalorização que afeta a etapa está relacionada com a presença

majoritária de mulheres e que existe o entendimento de que essas profissionais não necessitam de formação específica e, portanto, não demandam remuneração adequada.

Ainda no documento do Censo da Educação Superior do ano de 2021, algumas afirmações sobre o perfil do alunado do curso de Pedagogia são reiteradas. No documento em questão, temos a afirmação de que,

O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos à distância, com quase 85% dos alunos. (INEP, 2021, p. 84).

É interessante observar tais dados e suas oscilações - ou falta de - nos diferentes anos, pois mostra-nos e confirma a hipótese de que a Educação Infantil é predominantemente composta por mulheres, que em muitos casos nem frequentam o curso e formam-se à distância. Temos como suposição de que isso acontece, pois essas mulheres escolhem essa carreira como uma trajetória que comporta sua vida pré-existente de mulher, esposa, mãe e dona de casa.

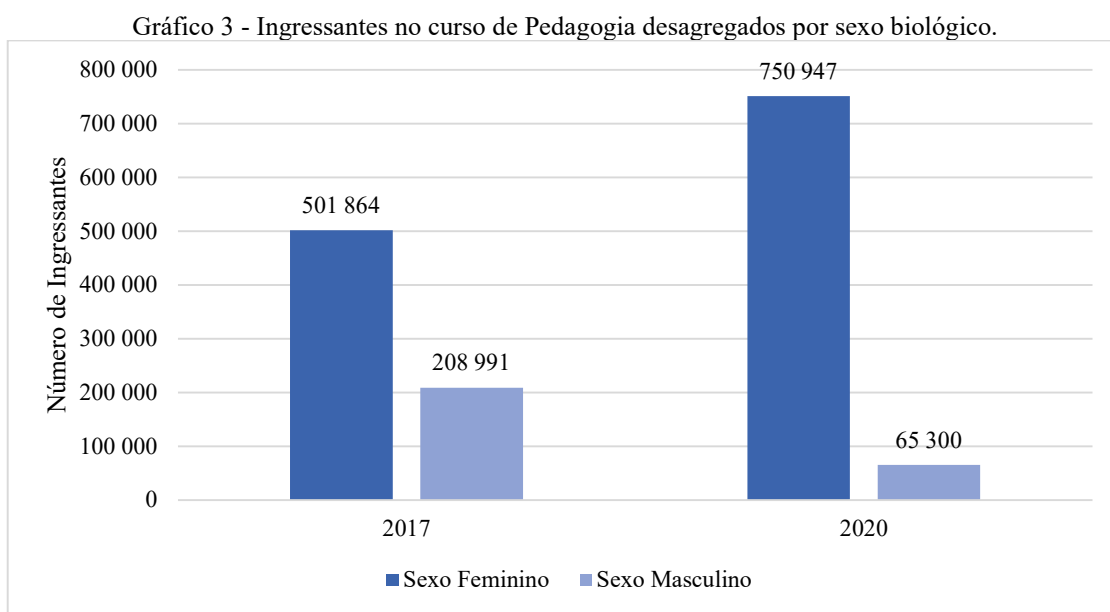
Diante disso, o entendimento de que tais características podem contribuir para sua formação enquanto professora, além de reforçado muitas vezes por agentes externos, intensifica a noção social de que a competência não é peça central ao tratar-se do que é ser professora. Na verdade, o que é entendido como ser professora, é cuidar, assistir e permitir que outras famílias deixem suas crianças com uma pessoa considerada o mais próximo possível de um parente/familiar – daí o famoso termo “Tia” tão recorrente na área -, para que elas possam trabalhar.

Tendo visto, brevemente, a importância da Educação Infantil, alguns dos aspectos de sua regulamentação e índices sobre a categoria, refletir-se-á acerca dessa etapa e as relações de gênero que permeiam a realidade das profissionais que atuarão nessa área. O curso de Pedagogia, que forma as profissionais que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, é um dos que recebe o maior número de ingressantes, anualmente, no Brasil e esse número destaca-se ainda mais quando é considerado somente o recorte das licenciaturas (INEP, 2017).

De acordo com o Censo da Educação Superior, publicado INEP no ano de 2017, consta que 44,7 % dos ingressantes em curso de licenciatura no ensino superior optaram pela Pedagogia, equivalendo ao número aproximado de 710 855 ingressantes em um ano. Um dado significativo dá-se ao observar a separação de acordo com sexo biológico, sendo que 70,6 % do número total de ingressantes no curso de Pedagogia é composto por mulheres.

Nesse mesmo documento, observa-se ainda o comentário: “O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo biológico feminino e estuda em uma universidade privada” (DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS, 2017, p. 30). Tal constatação faz-nos refletir e desperta curiosidade em relação à afirmação sobre o “aluno típico” do curso de Pedagogia.

Em um documento mais recente, de 2020, também publicado pelo INEP, temos a informação de que entre os vinte maiores cursos em número de matrículas, é possível observar que os cursos com maior presença feminina são: Pedagogia (92,0 %), Serviço Social (89,7 %), Enfermagem (83,7 %), Nutrição (71,9 %), Psicologia (79,6 %), dentre outros. Nesse recorte, fica claro que os cursos citados são diretamente relacionados com a noção do cuidado e assistência. O curso de Pedagogia aparece no topo do gráfico, tendo o maior número de matrículas de graduação equivalendo à 816 247 matrículas em um ano, apontando crescimento em relação ao ano de 2017. Ao desagregar por sexo biológico, temos o número de 750 947 mulheres matriculadas em cursos de Pedagogia no Brasil no ano de 2020.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Ainda citando o Censo da Educação Superior de 2020, tem-se a afirmação:

Quanto aos cursos (rótulos) com percentuais de participação feminina mais expressivos, encontram-se: Estética e cosmética (98,0% de participação feminina em 60.293 matrículas femininas), Podologia (95,7%; 3.638), Educação especial formação de professor (93,6%; 8.226), Educação infantil formação de professor (92,9%; 183) e, em quinto lugar, Pedagogia (92,0%; 751.287). (INEP, 2020, p. 36)

Em um recorte mais específico do censo de 2020, encontra-se a formação especializada em Educação Infantil e Educação Especial que estão entre os cinco cursos com participação

feminina mais expressiva, fato que gera reflexão acerca da ideia de que as concepções acerca do “ser” professora afetam diretamente o imaginário social do que se é esperado de uma professora, principalmente, ao tratar-se da primeira infância. Temos como hipótese que se entende socialmente que um profissional da Educação Infantil deve ser mulher - preferencialmente mãe -, cuidadosa, carinhosa, meiga e passiva.

Ao tratar da noção do *care*, temos a contribuição teórica da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro, que traz a discussão e análise da questão de gênero para dentro das instituições educativas. Essa discussão se relaciona com a realidade das profissionais da etapa da Educação Infantil, que muitas vezes é reduzida à noção assistencialista de cuidado e atendimento para que as mães (ou famílias) possam continuar inseridas no mundo do trabalho mesmo após a maternidade. Guacira Lopes reforça a noção de que mulheres são retidas em cargos relacionados ao pressuposto do cuidado e assistência ao dizer que

Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (LOURO, 1997, p. 4).

Para além da noção do *care*, envolta nos cursos de Pedagogia e na profissão docente, compreendemos aqui que essa área passou por um processo de feminização. Utilizaremos aqui as contribuições de Yannoulas (2011), professora associada da Universidade de Brasília (UnB), que em suas discussões contribui para a diferenciação entre feminização e feminilização. Primeiramente, Yannoulas aponta a necessidade dessa diferenciação e sua relevância para as pesquisas, ela afirma que

A nosso ver, mesmo quando as expressões feminilização e feminização são até hoje, indistintamente, utilizadas na literatura especializada, sua diferenciação é cientificamente pertinente e politicamente relevante. Sem dúvida, os aspectos quantitativos são intrínsecos aos processos de transformação da composição sexual das profissões. De outro lado, os aspectos qualitativos da transformação das profissões, que dizem respeito à adstrição de certas características generificadas, não são tão evidentes e requerem um pensamento analítico mais completo, complexo e sofisticado. (YANNOULAS, 2011, p. 273).

Historicamente, as mulheres foram resignadas ao ambiente privado, como afirma Yannoulas (2011), situou-se como ideal feminino, por excelência, a maternidade e, como espaço feminino privilegiado, o privado; porém, trabalhar foi pensado como uma atividade a ser realizada extramuros, e com as mudanças impostas pelos novos modelos econômicos, as mulheres – principalmente pobres e periféricas – viram-se obrigadas a participar do mundo do

trabalho. A autora aponta a necessidade de participação das mulheres no mercado de trabalho como uma “desgraça inevitável” para as mulheres pobres.

Mesmo após serem toleradas e aceitas no mercado de trabalho, as mulheres ainda eram as principais, senão as únicas, responsáveis pela maternagem, o cuidado e a preservação do núcleo familiar. O que resultou em o que nós conhecemos hoje como as jornadas duplas e até mesmo triplas de trabalho. Yannoulas (2011) ainda aponta justificativas históricas do porquê as profissões que lidam com a infância são até hoje tão desvalorizadas, focalizando na realidade da América latina, ela explana

Na América Latina, desde os primórdios das repúblicas, o magistério no ensino das primeiras letras foi considerado uma atividade a ser desenvolvida pelos seres humanos sem diferenciação com base no sexo. Porém, pelos argumentos naturalistas da identidade feminina as mulheres poderiam desempenhar melhor essa profissão. De outra parte, a limitada remuneração outorgada se justificava em grande medida no argumento ecológico da identidade feminina, pois as mulheres apenas precisariam de um salário complementar, sendo filhas ou esposas em um lar onde um chefe de família, homem, desempenharia o papel de provedor principal. (YANNOULAS, 2011, p. 278).

A autora ainda discute sobre as características desejadas para os profissionais que atuariam na docência, principalmente ao tratar-se de crianças, e aponta que as mulheres foram apontadas como “educadoras por excelência”, em especial, pelo fato de que eram uma mão de obra barata, eram dóceis, e sem outras oportunidades laborais “decentes”, tornando-as cada vez mais atrativas (YANNOULAS, 2011).

Apesar de serem consideradas mais adequadas para a função docente, essa afirmação não era feita pensando de fato na capacitação das profissionais, mas sim no sentido de que as mulheres já haviam sido designadas como responsáveis pelas crianças no lar, portanto, era totalmente aceitável nomeá-las, também, como responsáveis pelas crianças no âmbito público, ou seja, o ensino das primeiras letras. Sobre isso Yannoulas (2011) discorre que

A necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos em contexto de recursos escassos foi a chave-mestre que permitiu o acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial [...] (YANNOULAS, 2011, p. 282).

Para tanto, concluímos que existiu de fato um quadro de feminização e feminilização da docência no Brasil (e América Latina), porém compreendemos que esses termos se diferem entre si. Assim como Yannoulas (2011), entendemos que os termos podem ter significados quantitativos ou qualitativos.

Ao referir-se ao aumento da composição de mão de obra do sexo biológico feminino em um determinado tipo de ocupação estamos nos remetendo à ideia de feminilização (caráter quantitativo); já ao tratar das transformações em um determinado tipo de ocupação, diretamente vinculadas à imagem simbólica do feminino que caracterizam e tipificam a dita ocupação (qualitativa). Yannoulas (2011) ressalta que o significado qualitativo inclui e expande o significado quantitativo, sendo ambos diferentes, porém, complementares.

Por fim, compreendemos que,

[...] existe uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação (feminilização, contabilidade de pessoas de sexo feminino ou fêmeas) e a progressiva transformação qualitativa da mesma (feminização, caracterização e tipificação de uma ocupação ou profissão). Com o ingresso massivo de mulheres, diminuem as remunerações e o trabalho perde prestígio social. Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados). (YANNOULAS, 2011, p. 284).

Portanto, como exposto nesta subseção, acreditamos que o processo de feminização e feminilização da profissão docente auxiliou para a desvalorização da categoria. Para demonstrar outra perspectiva em relação à temática, traremos a contribuição de Helena Hirata (2005, 2014, 2016) filósofa brasileira especialista em sociologia do trabalho e do gênero, que em um de seus artigos, discute o trabalho do *care*, também chamado de trabalho de cuidado, em diferentes realidades como a do Brasil, Japão e França. A autora auxilia-nos a entender o que está intrínseco nas relações estabelecidas nas realidades das/os cuidadoras/es e daquelas/es que necessitam de cuidados. Ela afirma que

O interesse de aprofundar aqui nessa questão está no fato de que ela se relaciona estreitamente com o problema de grande atualidade social e sociológica da causa da desvalorização do trabalho do *care*. Duas explicações têm sido formuladas nesse debate: a das teorias feministas, que consideram que essa desvalorização está na continuidade da desvalorização do trabalho doméstico e de cuidado no âmbito da família, executado gratuitamente pelas mulheres, e a da teoria inovadora de Paperman (2013), em que a vulnerabilidade e a falta de cidadania dos idosos dependentes e dos portadores de deficiências repercutem sobre o status dos cuidadores, que pertencem a uma população considerada de “segunda categoria”. Para Paperman, existe assim um “círculo vicioso” entre a desvalorização do trabalho do *care* e a desvalorização dos seus destinatários: as pessoas e os grupos ditos “vulneráveis”. (HIRATA, 2014, p. 67).

No caso da pesquisa de Hirata (2014), o foco do estudo são os cuidadores de idosos e pessoas com deficiência, porém, nessa mesma perspectiva, questionamo-nos se a desvalorização da categoria das profissionais da Educação Infantil também está relacionada com a vulnerabilidade e desvalorização – ou desentendimento - acerca das crianças e da primeira infância. Sendo que, principalmente, as crianças pequenas entre 0 e 3 anos, não são compreendidas enquanto seres capazes, ativos e pensantes; mas sim, como seres que só serão

considerados cidadãos, pessoas, no futuro; como indica a fatídica pergunta: O que você quer ser quando crescer? Todavia, essa linha de raciocínio, plenamente difundida em nossa sociedade, desconsidera que a criança já é um ser, capaz, que possui personalidade, contexto histórico, social, cultural e entendimentos próprios em relação as mais diferentes e diversas realidades e situações da vida cotidiana.

Diante do exposto, fazem-se necessárias novas problematizações em relação às percepções acerca do trabalho e das mulheres que atuam na Educação Infantil e à desvalorização que as assolam. Para isso, apresentamos a Subseção 3.3, na qual buscamos compreender a percepção social acerca do trabalho das profissionais da Educação Infantil, problematizando questões de gênero, trabalho de cuidado e a categoria geracional.

### **SUBSEÇÃO 3.3 – GÊNERO, “*CARE*” E CATEGORIA GERACIONAL**

A partir das discussões anteriores, fez-se necessário a articulação das categorias de gênero, trabalho do “*care*” e geração. Embora não seja o foco da presente Dissertação, faz-se necessário aprofundar a discussão da pesquisa a partir da categoria trabalho. Nesse sentido, buscamos novamente a contribuição de Helena Hirata (2005, 2007, 2014, 2016), desta vez, explorando o entendimento da autora em relação à categoria trabalho, que é entendido por ela para além da noção do trabalho assalariado. Seus estudos apontam a indissociabilidade entre as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho, ressaltando a interdependência e transversalidade dos conjuntos das relações sociais de sexo/gênero, em especial, acerca do trabalho de cuidado.

Hirata (2007) critica a noção moderna do conceito de trabalho que o caracteriza como uma atividade social mensurável e objetivada, compreendendo que tal concepção é limitada e desconsidera situações e funções como o trabalho doméstico, não sendo capaz de computar ou mensurar o conjunto de ações que envolvem o trabalho na esfera privada. Como afirma a autora em relação à divisão sexual do trabalho,

A questão não era simplesmente somar trabalho profissional e trabalho doméstico. Para ser mais precisas: ao fazer essa soma, logo nos damos conta de que as costuras do paletó “trabalho”, feito sob medida por e para as crenças economicistas, cediam facilmente nas cavas. Assim, pouco a pouco, caminhamos para uma definição não mais centrada na valorização do capital, e sim naquilo que alguns chamaram de “produção do viver”. (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 596).

A autora, em conjunto com Danièle Kergoat, faz uma retomada acerca do conceito da divisão sexual do trabalho e explana que o surgimento do processo de tomada de consciência acerca dessa opressão sofrida exclusivamente pelas mulheres teve início nos anos 1970 a partir



do movimento feminista. Hirata aponta que ocorreu, então, uma espécie de esclarecimento coletivo em relação à toda carga de trabalho que é “efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno.” (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 597)

Ainda fazendo uso das extensas contribuições das autoras para pensar a intersecção da categoria trabalho e gênero, as autoras propõem uma conceituação acerca da divisão do trabalho que tem como objetivo distinguir os princípios dessa divisão, elas afirmam que

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie. (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 599).

Portanto, entendemos as necessidades de se pensar a categoria trabalho e a divisão sexual do trabalho ao discorrer sobre as temáticas de gênero e educação, em especial, para a presente pesquisa, em que consideramos essencial a compreensão acerca das especificidades do trabalho de cuidado (“*care*”), ainda mais quando se trata de uma profissão com a presença dominante de mulheres, que de acordo com a autora:

Para as mulheres, os limites temporais se dobram e multiplicam entre trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre as esferas da vida - privada, assalariada, política - que regem oficialmente a sociedade moderna (HIRATA, LABORIE, DOARÉ, SENOTIER, 2009, p. 254).

Consideramos importante, assim como as autoras citadas anteriormente, ressaltar que ao tratar do trabalho de cuidado é preciso atentar-nos aos aspectos psicológicos da dominação, a dimensão da afetividade e as relações de poder. Tais questões são de profunda complexidade e como apontado por Hirata (2014) em seu texto,

O *care* revela, segundo Tronto, as relações de poder, pois “os que têm os recursos recebem cuidados independentemente de suas necessidades [...]. Enfim, outras características da sociedade americana, como as desigualdades estruturais de raça e de gênero, tornam-se mais visíveis a partir da perspectiva do *care*” (Idem, pp. 224-225). (HIRATA, 2014, p. 67).

Ao tratarmos da questão de dominação, remetemo-nos às contribuições de Pierre Bourdieu (2010), citado anteriormente, que muito acrescenta ao problematizar acerca da noção de dominação e violência simbólica. Esse termo cunhado pelo próprio autor, que tem o objetivo de descrever processos de violência que tem a tendência de afetar o psicológico e a

internalização de concepções culturais e sociais e são praticados e impostos para legitimar a cultura dominante. No caso da nossa pesquisa, fazemos uso do conceito de Bourdieu (2010), para explicitar a naturalização das concepções acerca da mulher e seus papéis de gênero, bem como, os entendimentos em relação ao trabalho de cuidado.

Os pressupostos de Bourdieu (2010) apontam-nos que os sujeitos que sofrem da violência simbólica, aos poucos, internalizam as imposições da cultura dominante o que gera o movimento de dominação simbólica. O autor ainda contribui para nossos entendimentos acerca da sociedade, por meio do conceito de *habitus*, enquanto dispositivos culturais que auxiliam no condicionamento dos sujeitos, Bourdieu (2010) entende esse conceito como uma noção de subjetividade socializada, ou seja, pensa-se a relação entre o sujeito e a sociedade conciliando a realidade social e subjetiva. Setton (2002) auxilia-nos na compreensão do conceito como,

Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. (SETTON, 2002, p.61).

É esse entendimento do conceito de *habitus* do qual faremos uso na presente pesquisa, principalmente, para contribuir com nossas análises do material construído por meio dos questionários e entrevistas. Mas, também, para compreender o processo de internalização de papéis sociais e de gênero, bem como, a naturalização do arbitrário.

Além dos aspectos das relações de poder e dominação, ao discutir sobre o trabalho do *care* também nos deparamos com a questão da competência e qualificação dos profissionais. Buscamos entender se o ideário social e as expectativas do mercado esperam de tais trabalhadores somente habilidades físicas para o manuseio dos indivíduos com necessidades de cuidado ou se existem requisitos de conhecimentos formais e teóricos como formação universitária e conhecimentos específicos de área. Em relação a essa temática Hirata (2005) elucida-nos

A questão da competência, e o debate qualificação versus competência, também pode ser examinado a partir dessa perspectiva de gênero. Todas as definições de competência fazem aparecer figuras e características masculinas: criatividade, responsabilidade, iniciativa, capacidades técnicas, autonomia no trabalho. As mulheres raramente estão presentes em cargos que requerem tais características. Quando elas possuem tais competências, são menos remuneradas. Mas, e essa questão é fundamental, as competências tais como o “care” (cuidado a outrem), a “relação de

serviço” não são consideradas competências profissionais, mas atributos naturais das mulheres, e nessa medida não são reconhecidas e remuneradas. (HIRATA, 2005, p. 8).

A partir desta afirmação, entende-se que o que é exigido da profissional atuante na Educação Infantil, de forma geral, são características para além daquelas construídas na sua formação inicial, mas compreendidas como naturalmente pertencentes às mulheres. Ou seja, mais se importam com a ideia de que essas profissionais possuam as características “inerentemente femininas”, do que de fato uma formação teórica completa e com bases sólidas. A autora nos mostra como a noção do cuidado (*care*) é presente ao tratar dos pré-requisitos exigidos para cargos socialmente entendidos como predominantemente femininos.

Caminhando na mesma direção, Hirata (2016), em uma de suas pesquisas que coteja diferenças e semelhanças entre países como França, Brasil e Japão, ao tratar das questões do trabalho de cuidado e as relações de gênero, aprofunda nas características que rodeiam profissionais que têm como uma de suas funções primordiais o cuidado a outrem. Apesar do foco do seu estudo ser cuidadores de idosos, encontramos na sua pesquisa, diversos pontos em comum acerca da noção que paira ao redor de profissionais que precisam, de alguma forma, lidar com o cuidado como uma de suas funções. A autora afirma que

O trabalho de cuidado é exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, pois os cuidadores são majoritariamente mulheres, pobres, negras, muitas vezes migrantes (provenientes de migração interna ou externa). Por ser “um conjunto de práticas materiais e psicológicas que consiste em trazer respostas concretas às necessidades dos outros”, o trabalho de cuidado de idosos, crianças, doentes, deficientes físicos e mentais foi exercido durante muito tempo por mulheres, no interior do espaço doméstico, na esfera dita “privada”, de forma gratuita e realizado por amor. (HIRATA, 2016, p. 54).

A autora aponta uma questão importante e que aprofundaremos com maior fervor na seção em que tratamos das análises das entrevistas, que é o entendimento social e cultural de que quem trabalha em áreas que demandam o cuidado a alguém, devem, inerentemente ter amor pela sua função. Em consonância com esse discurso, pudemos observar em diversas entrevistas que realizamos, que as participantes também apontam como uma característica necessária para atuar como professora na Educação Infantil o amor pela docência e pelas crianças. Temos como hipótese que esse pensamento é decorrente da noção de que a função do cuidar advém de características naturais e, até mesmo, biológicas das mulheres, o ser mãe; que em muitos momentos é compreendido como ser, exclusivamente, cuidadora.

A partir dessas concepções de gênero que pairam sob as relações de cuidado (inclusive aquelas que são intermediadas pela categoria do trabalho), compreendemos que as relações de

trabalho de profissionais da Educação Infantil estão profundamente marcadas por concepções que descaracterizam o perfil docente de profissionais qualificadas para mulheres cuidadoras. Assim como Hirata (2016) pôde observar em sua pesquisa

A organização social do cuidado atribui um papel central à mulher e à família [...] o trabalho de cuidado é realizado majoritariamente por mulheres, e provavelmente continuará sendo, dado que se trata de um trabalho precário, com baixos salários, mal remunerado, pouco reconhecido e pouco valorizado. (HIRATA, 2016, p. 61).

A problematização e a reflexão acerca dos pressupostos socialmente impostos às profissionais da Educação infantil torna-se necessária, assim como é essencial que façamos um movimento investigativo em relação às próprias concepções que pairam acerca dessa etapa de ensino. Observar como as diferentes gerações compreendem e enxergam essas concepções de gênero presentes (ou não) na etapa da Educação Infantil, visto que, entendemos que as diferentes gerações podem coexistir e auxiliar na construção dos ideais umas das outras.

Ao tratar-se da escola e as relações de gênero que permeiam a trajetória educativa, trazemos novamente a contribuição de Guacira Lopes Louro (2000), abordando a noção de que a tentativa de impor certa identidade, seja ela sexual ou de gênero, atua como uma forma de preservar e manter as relações desiguais entre homens e mulheres. A autora afirma que “Ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina.” (LOURO, 2000, p. 16)

A forma como compreende-se gênero foi minuciosamente discutida e modificada no decorrer dos últimos tempos. Como afirma Butler (2003) gênero foi um termo que teve muito pouco destaque, até a chamada segunda onda do feminismo (que ocorreu em meados da década de 1970), momento no qual foi altamente problematizado, resultando em um novo conceito de gênero. Atua-se aqui com as potentes contribuições de autoras como Judith Butler e Joan Scott, denominadas pós-estruturalistas, que são referências quando se trata da noção de gênero e sexualidades. Ambas consideram gênero como um construto social e apresentam uma multiplicidade de significados de gênero e diferentes efeitos que estão a ele atrelados.

Nesse sentido, Scott (1995, 2012) aponta que os estudos de gênero ganharam maior destaque no século XX e conceitua que: “gênero é a lente de percepção através da qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino” (SCOTT, 2012, p. 332). A autora hoje entendida como referência ao tratar da categoria gênero a partir de uma compreensão política e de poder, elucida-nos

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino-feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa; fora de toda construção binária e o processo social, tornam-se, ambos, partes do sentido do poder de ele mesmo; pôr em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema inteiro. (SCOTT, 1995, p. 18).

Scott (1995, 2012) então, apresenta a definição de gênero dividida em duas partes distintas, sendo compreendido que podemos considerar gênero como um elemento que auxilia na construção de relações sociais baseadas nas diferenças pautadas pelo sexo biológico, mas também, gênero pode atuar como uma forma de significação das relações de poder. Sobre isso a autora afirma que “O gênero é então um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.” E completa ao relatar que “[...] a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política.” (SCOTT, 1995, p. 17)

Scott aponta em sua obra algumas inconsistências de teorias que discutem gênero, ao considerar que não tratavam da construção identitária dos sujeitos por não analisar as implicações das diferenciações entre identidades masculinas e femininas. Além de Scott (1995, 2012), Butler (2003) considera ainda que “se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.” (BUTLER, 2003, p. 20).

Butler ainda aponta problemas na utilização da terminologia “mulheres”, pois a autora considera um termo demasiadamente singelo e incompleto para representar todas as manifestações e multiplicidade identitárias e performáticas de sujeitas consideradas como representantes do sexo biológico feminino; ou seja, a autora aponta que a prática da universalização, desconsidera a singularidade e subjetividade dos indivíduos. Apesar disso, no pensamento de Butler (2003) ainda é possível fazer uso da categoria mulher no cenário político e nas lutas para elaboração de políticas afirmativas.

Butler (2003), assim como Scott (1995), questiona a forma como foram construídos os conceitos de sexo biológico e gênero, e relaciona tais questões com o poder e as relações políticas e sociais. Destarte, gênero atua como um instrumento de construção de desigualdades, e o estudo desta temática permite-nos refletir acerca da escolha arbitrária e a permanência injustificada de relações assimétricas entre os sexos. Entendendo gênero como uma construção social e, por

consequência, uma das maneiras de representar as convenções sociais criadas para e pelas mulheres e homens.

Ainda, como contribuição acerca da noção da estigmatização em relação às mulheres e suas características, traz-se a contribuição de Erving Goffman, sociólogo canadense, que cunha um novo significado a respeito do termo estigma, afirmando que se refere a um processo social que atinge não somente um indivíduo, mas torna-se uma concepção, uma perspectiva. De acordo com o autor

[...] o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. (GOFFMAN, 1988, p. 149).

Goffman afirma ainda que

A estigmatização daqueles que têm maus antecedentes morais pode, nitidamente, funcionar como um meio de controle social formal; a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição. (GOFFMAN, 1988, p. 150).

Considerando a noção de estigma cunhada por Goffman, busca-se relacionar o entendimento social acerca do que é ser professora na educação infantil de acordo com as concepções de gênero e a variante da categoria geracional. A partir da compreensão do autor, encontra-se uma contribuição para traçar uma análise dos estigmas em relação ao papel desempenhado pelas professoras da educação infantil e quais as perspectivas que são geradas pelas próprias profissionais da área que se encaixam nas diferentes categorias geracionais presentes na área da Educação Básica, em especial, a Educação Infantil.

Diante dessa perspectiva e da fundamentação teórica apresentada, torna-se essencial o estudo detalhado da temática, principalmente, no que tange à representação de professoras e a relação entre geração e gênero na Educação Infantil.

Para além dessas questões, entende-se que ao tratar de assuntos tão complexos como gênero, estigmatização e educação, é necessário utilizar mais de uma categoria de análise em vista de uma compreensão mais abrangente e completa, pois diferentes categorias atravessam e dimensionam as vivências dos sujeitos no âmbito escolar. Para isso, traz-se a reflexão acerca dos efeitos da categoria geracional nesse processo, utilizando a contribuição de Dornelles e Dal'Igna (2015) em que diz que

[...] assume-se que a dimensão cronológica, o gênero e a sexualidade se imbricam na produção e na manutenção das normas escolares. Contudo, isso não se dá sem tensões. Na esteira dos atritos produtivos entre os discursos biológicos e cronológicos, produzem-se modelos de trabalho pedagógico que tomam como premissa o ‘desenvolvimento natural’ para a produção dos sujeitos reconhecíveis, os quais, ao serem citados, ocupam espaços de elegibilidade e inteligibilidade sobre o que é um corpo na escola. (DORNELLES, DAL’LGNA, 2015, p. 1592).

As autoras completam dizendo,

[...] apesar de centralmente reconhecida em sua dimensão cronológica, a idade é flexionada nas falas de alguns/algumas docentes. As disputas em torno da sua conceituação e do seu atravessamento na definição dos sujeitos escolares evidenciam os jogos políticos pautados por epistemologias distintas. (DORNELLES, DAL’LGNA, 2015, p. 1596).

Embora a pesquisa das autoras se circunscreva nas representações que professores e professoras produzem sobre os e as estudantes, os dados são significativos para pensarmos que a categoria gênero, de forma isolada, limita mapear processos de exclusão social. Diante do exposto, considera-se relevante para a pesquisa a relação entre concepções de gênero e a categoria geracional.

Para explicitar a proposta da pesquisa, é importante conceituar geração e entender como esse conceito será utilizado aqui. Assim como o conceito de gênero, “O conceito de geração passou por diferentes interpretações desde seu aparecimento no campo das ciências humanas e sociais, na segunda metade do século XIX.” (JÚNIOR, COUTO, 2015, p. 1301). Utilizaremos aqui o conceito de geração como uma categoria de análise histórica e subjetiva. Faremos uma retomada da concepção de autores clássicos europeus como Comte (1998), Ortega y Gasset (1923) e Karl Mannheim (1928) e, traremos a contribuição de estudiosos contemporâneos como José Maurício Domingues (2002), Wivian Weller (2010) e Kimi Tomizaki (2010).

De acordo com a revisão de literatura de Feixa e Leccardi (2010), do ponto de vista da sociologia, August Comte foi um dos primeiros pensadores a apontar uma concepção sobre geração, porém, conceituou geração de acordo com sua teoria positivista comteana, a qual faz uso de concepções mecânicas, quantitativas e objetivamente mensuráveis, utilizando-as como critério para a noção de progresso linear. Tendo como referência a ideia do progresso e sucessão das gerações, Feixa e Leccardi (2010, p. 187) explicam que “Comte afirmou que o ritmo pode ser calculado simplesmente pela medição do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída – na vida pública – por uma nova (30 anos, de acordo com Comte).”

Os autores, analisando a teoria de Comte, ainda afirmam que na perspectiva comteana o tempo social foi “biologizado”, associando-o ao organismo humano, e que nessa lógica o corpo social se desgasta e as novas gerações são como novas peças que tomarão o lugar das

antigas. Nessa análise, “O conflito entre gerações só poderá ocorrer se a duração da vida humana se tornar excessivamente longa, frustrando as novas gerações e seu “instinto inovador” (FEIXA, LECCARDI, 2010, p. 187-188)

Para além de August Comte, outros sociólogos que foram pioneiros ao abordar a temática geração foram Ortega y Gasset, Dilthey e Karl Mannheim entre os anos de 1920. Os principais textos desses autores ainda não foram traduzidos na íntegra para a língua portuguesa, o que dificulta o acesso às teorias desses pensadores, porém, a partir de leitura cautelosa de alguns estudiosos, trazemos na presente pesquisa conceitos importantes para o entendimento acerca da ideia de geração.

José Ortega y Gasset foi um pensador espanhol que contribuiu para os estudos acerca da categoria geração,<sup>+</sup> em seu texto *La idea de las generacionaes* (1923), traz a ideia de que a geração está intimamente relacionada com a subjetividade dos sujeitos, a caminhada da existência, entendendo que a intimidade dos sujeitos é inerente a eles e que todos os seres carregam em si o desejo de simplesmente ser. O autor afirma que cada geração se atualiza a partir da sua antecessora, e compreende geração como um conjunto de indivíduos que são capazes de identificar-se entre si em função de critérios como a idade, símbolos e elementos culturais compartilhados entre eles.

Dilthey foi um pensador alemão, que trouxe novas perspectivas para as discussão acerca da temática da geração e foi, futuramente, uma das referências para a teoria de Karl Mannheim sobre o problema das gerações. De acordo com Weller (2010), Sua principal contribuição para a temática foi a ideia da contraposição entre a noção quantitativa e o entendimento qualitativo do tempo interior de vivência do sujeito, e o aprofundamento da noção de sucessão de geração, propondo um sentido mais amplo ao entender que a sucessão não é meramente cronológica, mas também depende de outros fenômenos como a noção de contemporaneidade.

Karl Mannheim também foi um pensador alemão de grande relevância e representa para muitos, a mais completa tentativa de explicação do tema (DOMINGUES APUD, 2002, p. 69). Para discorrer sobre o autor, faremos uso das contribuições da estudiosa Wivian Weller que também é alemã, porém atualmente, atua como professora titular na Universidade de Brasília (UnB). Mannheim afirma que o tema das gerações foi intensamente estudado pelas duas correntes de pensamento, os positivistas e os histórico-românticos, corrente com a qual ele mesmo se identificava. De acordo com o autor, a corrente positivista optou por analisar as questões referentes à geração do ponto de vista quantitativo e tentou criar “uma lei geral para o



ritmo da história a partir do determinante biológico da duração limitada da vida de um indivíduo, do fator idade e de suas etapas.” (WELLER, 2010, p. 207).

Fazendo uso da abordagem qualitativa e o entendimento de Dilthey de que os vínculos geracionais são resultado das experiências vividas em um determinado tempo, Mannheim destaca o fato de que “diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (WELLER, 2010, p. 209). Para isso, o autor desenvolve duas noções importantes para a sua teoria sobre geração, a noção de “não contemporaneidade dos contemporâneos” (*Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen*) e a “entelêquia”, que de acordo com Weller (ibidem), pode ser entendida como a expressão de um sentimento genuíno sobre a vida e o mundo, seus objetivos e metas mais íntimos e que estão relacionadas ao “espírito do tempo”.

Ainda sobre a teoria mannheimiana, Weller (2010) aponta cinco aspectos que distinguem uma sociedade marcada por mudanças geracionais,

1. a constante irrupção de novos portadores de cultura;
2. a saída constante dos antigos portadores de cultura;
3. a limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico;
4. a necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados;
5. o caráter contínuo das mudanças geracionais (MANNHHEIM, 1928, p.530 *apud*.

WELLER, 2010, p. 211).

De acordo com a autora, esses aspectos são peças-chave no entendimento da teoria de Karl Mannheim e mostram que o autor entende a complexa interação entre distintos fatores constitutivos de gerações. Weller (2010), ainda aponta três definições que são essenciais para a compreensão de geração sob a perspectiva mannheimiana; que são eles, posição geracional (1), conexão geracional (2) e unidade geracional (3). A posição geracional é definida como a possibilidade de adquirir um estoque de experiências comuns a um grupo de indivíduos, sendo um potencial que pode vir à tona ou não. Já a conexão geracional entende um vínculo concreto, que vai além da presença circunscrita em uma unidade temporal e histórico-social e acontece por meio da participação dos indivíduos que pertencem a mesma posição geracional. Por fim, as unidades geracionais, de acordo com Weller, podem apresentar diferentes perspectivas e posições políticas em relação à mesma questão, por exemplo, diferentes estilos de vida de indivíduos que vivem no mesmo meio social. Na próprias palavras de Mannheim,

Estas [unidades geracionais] se caracterizam não só pela livre participação de diferentes indivíduos em vivências coletivas, que no entanto, adquirem para si o caráter de acontecimentos distintos, mas pela reação homogênea; num sentido mais próximo, pela vibração e criação uniforme daqueles indivíduos que estão vinculados por uma conexão geracional específica. (MANNHEIM, 1928, p. 547 *apud* WELLER, 2010, p. 2015).

Por fim, Weller em sua detalhada análise da teoria mannheimiana, aponta para a necessidade de uma análise multidimensional das relações geracionais e sociais. A autora afirma que Mannheim propõe um caminho teórico-metodológico no qual dever-se-ia superar as dimensões binárias presentes em correntes teórico-metodológicas.

Para além de Wivian Weller, também traremos as contribuições de Domingues (2002) que é professor titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Tomizaki (2010) que é professora titular na Universidade de São Paulo (USP), no intuito de trazer profundidade e um olhar multifacetado pra a concepção de geração e como essa ideia transitou por todo esse período.

Domingues, em seu texto intitulado Gerações, modernidade e subjetividade (2002), traz contribuições significativas para as discussões acerca da temática que buscamos estudar na presente pesquisa. No início de sua discussão o autor já aponta algumas conceituações acerca da temática que serão, posteriormente, destrinchadas e problematizadas. Em diversos momentos em seu texto, Domingues aponta a importância de entender geração para além da contabilização de tempo e dos entendimentos biológicos atrelados a isso, ele afirma que “gerações se definem primeiramente por compartilharem uma posição biológica – nascimento e morte, sem que possam ser todavia reduzidas a isso. Sua articulação social é obviamente decisiva.” (DOMINGUES, 2002, p. 70).

O autor realiza uma retomada de alguns teóricos que discutem a temática e perpassa por importantes contribuições, dentre elas está a noção da diferenciação entre a idade e a geração, ele afirma que antropológicamente, difundiu-se a ideia de “estágios de maturação” que tem como referência principal a biologia, porém são indiscutivelmente definidos pela cultura. O autor chega a apontar que em alguns casos, a idade cronológica pode ser pouco relevante, caso não haja uma consideração atenta às questões sociais e culturais.

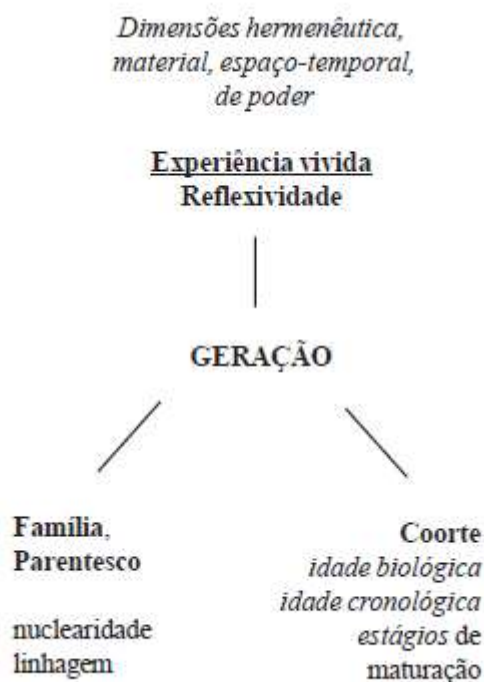
Com o auxílio da teoria da subjetividade coletiva<sup>9</sup>, Domingues afirma que “uma geração não se define isoladamente: é na interação com outras gerações que cada uma delas delinea sua

---

<sup>9</sup> “Segundo essa perspectiva teórica, a vida social é tecida e se constitui como uma rede interativa, multidimensional, na qual atores individuais e coletividades se influenciam de forma mútua causalmente. Assim

identidade e contribui para a produção das outras.” (2002, p. 75). O autor aponta três conjuntos de variáveis analíticas que auxiliam para a conceituação de gerações, sendo eles a família e as relações de parentesco (1), os coortes – grupos de pessoas nascidas em momentos próximos e que atravessam estágios sucessivos ao mesmo tempo (2) e por fim, as experiências vividas e reflexivamente mediadas (3). Para melhor visualização dessas variáveis o autor resumiu em um quadro sintético, exposto a seguir:

Figura 1 - Quadro sintético as diversas variáveis que comparecem ao conceito amplo de geração.



Fonte: Adaptado de DOMINGUES (2002, p. 96).

Domingues ainda apresenta uma diferenciação entre os conflitos das gerações de tempos passados e contemporâneos, ao afirmar que

Em sociedades cuja ligação com a natureza é mais direta e imediata, obviamente os ciclos biológicos reprodutivos e de envelhecimento têm mais peso, pois a cultura os reelabora sem contudo despregar-se deles inteiramente. Nas sociedades modernas, contemporaneamente em particular, isso é modulado em mediações ainda mais complexas, com as fronteiras geracionais se mostrando manifestamente mais fluidas e em princípio mais indeterminadas. (DOMINGUES, 2002, p. 77).

---

as dimensões hermenêutica e material, as dimensões das relações de poder e do espaço- tempo social que conformam as subjetividades coletivas são estabelecidas sob a influência de outras coletividades.” (DOMINGUES, 2002, p. 68).

Segundo o autor é ainda essencial reconhecer as influências e determinações impostas pelas coletividades (termo utilizado pelo autor) presentes na sociedade, que de forma direta e indireta irão interagir e auxiliar na construção especificações das gerações. Entre essas coletividades apontadas por Domingues, temos a noção de gênero, mister para a nossa discussão. Sobre isso o autor relata que,

Na verdade são múltiplas as coletividades com que as gerações interagem, com as quais se cruzam. Acima mencionei de passagem as classes sociais; os “gêneros” e “raças” são outras referências que saltam imediatamente aos olhos. Essas são grandes coletividades que nesse sentido, ao perpassarem a vida social de forma ampla e muito abrangente, compartilham similaridades com as gerações. (DOMINGUES, 2002, p. 79).

Portanto, podemos concluir que para Domingues (2002), a experiência social é vivenciada de acordo com o uso coletivo de signos e linguagens e é sistematizada por meio dos discursos com os quais as gerações se identificam e se localizam no processo histórico. Já alinhando com o propósito da presente pesquisa, compreendemos que entre estes discursos, existem aqueles relacionados ao gênero e à representação de professoras.

Por fim, traremos as contribuições de Tomizaki (2010) para finalizar nossa retomada teórica e conceituação acerca da noção de gerações. Assim como outros teóricos da área, a autora afirma que “A categoria geração sofre um problema crônico de imprecisão conceitual, sendo utilizada, muitas vezes, de maneira excessivamente fluida e perigosamente influenciada pelo uso cotidiano” (TOMIZAKI, 2010, p.04). Essa imprecisão conceitual, como nomeado por Tomizaki, pode prejudicar o entendimento acerca da categoria ao simplificá-la demasiadamente.

Para Tomizaki (2010), no intuito de compreender e analisar a dinâmica das gerações, é necessário um esforço teórico e metodológico, pois as gerações envolvem conjuntos de experiências sociais, vivências em comum, contexto histórico-social e um estado de constante interação com as outras gerações. Ela afirma que é por meio das experiências compartilhadas nos diferentes contextos e de forma intergeracional, permeando novas e antigas gerações, que será possível observar as mudanças das dimensões concretas e simbólicas.

Como uma forma de aprofundar na temática, Tomizaki (2010) apresenta os aspectos fundamentais que devem compor o quadro de análise dos conjuntos geracionais: (1) idade; (2) situação de classe; (3) experiências comuns (concretas ou simbólicas); (4) relação com outras gerações (sucessoras ou antecessoras); (5) conjuntura histórica (social, econômica e política)

na qual se inscrevem as gerações; (6) família/relações de parentesco. Por fim, a autora auxilia a fazermos uma intersecção com a temática da educação ao afirmar que

Sendo assim, pensar a educação em uma perspectiva geracional significa enraizá-la em seu pertencimento social, atribuindo-lhe sentidos mais amplos, fortemente pautados no movimento das interações sociais. (TOMIZAKI, 2010, p. 342).

Nesse mesmo sentido, Costa-Júnior e Couto (2015) também contribuem para que possamos justificar o uso da categoria geração nos estudos relacionados à gênero e educação ao afirmarem que

Assim, as trajetórias geracionais são o registro de como é pertencer a um gênero, a uma classe e a uma raça/etnia. E, deste modo, formatam caminhos na dinâmica de vida e de um dado grupo social. Enquanto marcadores sociais que delineiam experiências de vida, a articulação entre gênero, classe e raça/etnia poderá, assim, contribuir para análises complexas e interseccionais. Ser homem ou mulher implica em constituições subjetivas alicerçadas nos modelos de masculinidade e feminilidade vigentes. Por ser uma construção cultural e histórica e por embasar subjetividades a partir de atributos coletivamente postulados, masculinidades e feminilidades são produtos e produtoras de características geracionais. Em diferentes momentos etários e maturacionais, gênero pode representar formas distintas de acordo, com papéis definidos quanto à idade cronológica e também quanto às subjetividades coletivas de um dado grupo etário ou geracional. (COSTA-JÚNIOR, COUTO, 2015, p. 1311).

O intuito dessa retomada histórica em relação às diferentes formas de conceituar e entender a temática da geração, foi de mostrar a complexidade do tema e propor um entendimento acerca dessa categoria de análise que está sendo utilizada na presente pesquisa, como uma intersecção com outras categorias como o gênero, em busca do entendimento acerca das representações de professoras na Educação Infantil.

## **SEÇÃO 4 – RESULTADOS INICIAIS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa de campo, bem como faremos uma discussão à luz das contribuições teóricas dissertadas previamente. Primeiramente, apresentaremos os dados construídos a partir das informações presentes nos questionários e, em seguida, discorreremos sobre as problematizações, conceituações e contribuições que surgiram no momento das entrevistas.

Para melhor compreensão dos dados construídos a partir das informações dos questionários, iremos subdividir esta seção de acordo com cada um dos grupos, sendo a primeira subdivisão um recorte das informações do Grupo 01 (professoras atuantes no município) e a segunda subdivisão um recorte do Grupo 02 (graduandas do último ano do curso de Pedagogia UFU).

### **SUBSEÇÃO 4.1 – DADOS E ANÁLISES CONSTRUÍDAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO 01**

Para traçar o perfil das participantes, apresentaremos alguns gráficos, quadros e tabelas elaborados de acordo com as respostas das professoras que compõe o Grupo 01 (professoras atuantes na rede municipal de Uberlândia) na seção 01 do questionário, que tinha como objetivo reconhecer, de forma geral, características relevantes sobre as docentes. A seguir, apresentamos um quadro que tem como objetivo caracterizar o Grupo 01, dispondo informações como idade, autorrepresentação de cor, orientação sexual, estado civil, prática religiosa e se as participantes têm filhos ou não.

Acreditamos que as informações contidas no quadro são relevantes para entender o perfil dessas profissionais e contribuir para as intersecções das análises entre os questionários e as entrevistas. No Quadro 2 abaixo, destacamos algumas informações em negrito, pois gostaríamos de diferenciá-las do restante, visto que são as professoras que também fizeram parte da etapa das entrevistas e, portanto, aparecerão nas seções seguintes.

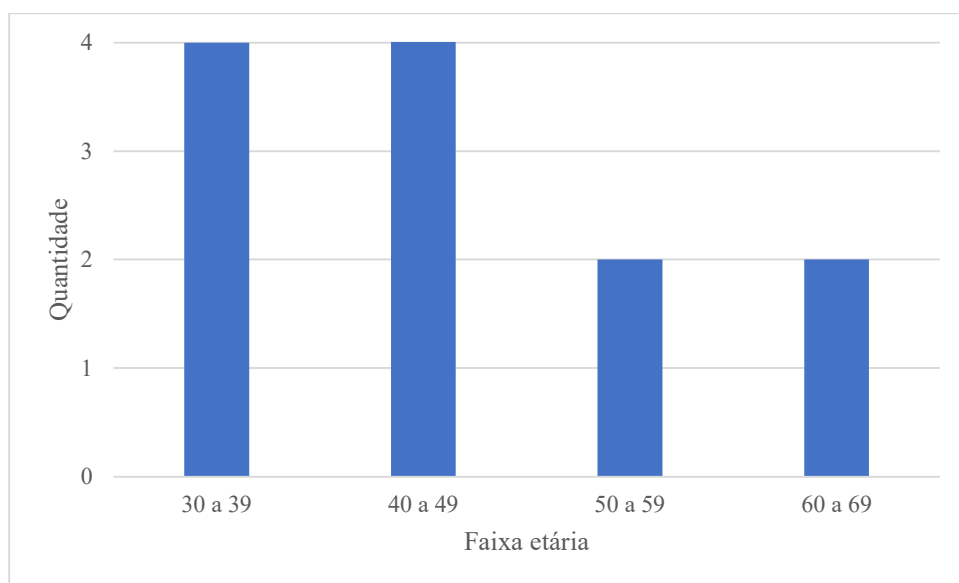
Quadro 2. Caracterização das participantes do Grupo 01.

Participante	Idade	Autorrepresentação de cor	Orientação sexual	Estado civil	Religião	Filhos
<b>P1</b>	<b>35</b>	<b>Parda</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Casada</b>	<b>N/A</b>	<b>Sim</b>
<b>P2</b>	<b>39</b>	<b>Branca</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Casada</b>	<b>Espírita</b>	<b>Sim</b>
<b>P3</b>	<b>48</b>	<b>Parda</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Solteira</b>	<b>Espírita</b>	<b>Sim</b>
<b>P4</b>	<b>44</b>	<b>Parda</b>	<b>Homossexual</b>	<b>Divorciada</b>	<b>Espírita</b>	<b>Sim</b>
<b>P5</b>	<b>54</b>	<b>Preta</b>	<b>-</b>	<b>Solteira</b>	<b>Católica</b>	<b>Não</b>
<b>P6</b>	<b>40</b>	<b>Parda</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Casada</b>	<b>Evangélica</b>	<b>Sim</b>
<b>P7</b>	<b>60</b>	<b>Parda</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Divorciada</b>	<b>Evangélica</b>	<b>Sim</b>
<b>P8</b>	<b>36</b>	<b>Preta</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Casada</b>	<b>Evangélica</b>	<b>Sim</b>
P9	46	Preta	Heterossexual	União Estável	Católica	Sim
P10	61	Branca	-	Viúva	Católica	Sim
P11	52	Preta	Heterossexual	Solteira	Espírita	Sim
<b>P12</b>	<b>39</b>	<b>Preta</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Casada</b>	<b>Católica</b>	<b>Não</b>
P13	46	Preta	Heterossexual	Casada	Evangélica	Sim
P14	31	Preta	Heterossexual	União Estável	N/A	Sim
P15	43	Preta	Heterossexual	Solteira	Evangélica	Não
P16	39	Branca	Heterossexual	Solteira	Católica	Não
P17	49	Branca	Heterossexual	Casada	Católica	Sim
P18	41	Parda	Heterossexual	Casada	Católica	Não
P19	49	Preta	Heterossexual	Casada	Evangélica	Sim

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

Fizemos a escolha de apresentar as participantes que estiveram tanto na aplicação do questionário como na condução das entrevistas em **negrito** para orientar a leitura. Como visto no quadro acima, temos uma diversidade na faixa etária das participantes da pesquisa. Destarte, como essa é uma informação essencial para nossa análise geracional, optamos por criar um gráfico, expondo a distribuição de faixa etária. É importante ressaltar que, como demonstrado na Subseção 3.3, não compreendemos a geração de uma pessoa baseada somente na faixa etária, porém, essa é uma informação relevante ao se analisar tais aspectos e foi, inicialmente, um condicionante para escolhermos as participantes e agrupá-las. Portanto, no gráfico a seguir dividimos as participantes do Grupo 01 em quatro faixas etárias, com intervalos de 10 anos.

Gráfico 4. Distribuição de faixa etária das participantes – Grupo 01.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

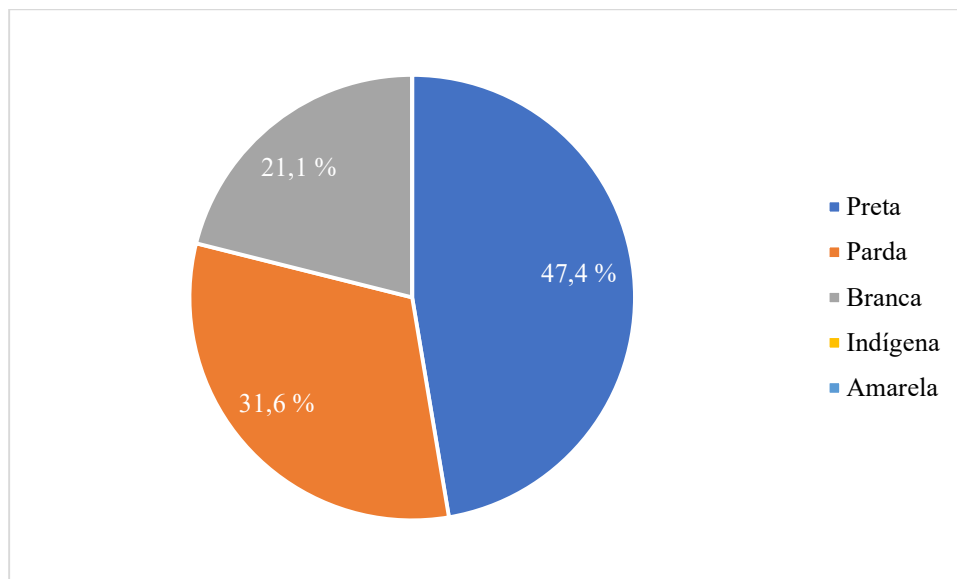
Como é possível observar no gráfico 4, todas as respondentes do questionário possuem entre 30 e 61 anos. Constatamos, também, que a maioria das participantes está na faixa de 41 a 50 anos. Apesar de entendermos que a categoria geracional não está relacionada somente com o intervalo de tempo entre uma geração e outra ou, até mesmo, a idade dos sujeitos, compreendemos que a faixa etária das participantes é um fator relevante para o presente estudo. Além da proximidade na idade, consideramos que as profissionais atuantes na instituição possuem alguns fatores em comum, como a própria profissão, instituição de trabalho, cultura local e regionalidade.

Em consideração a isso é importante destacar que as profissionais possuem aspectos fundamentais semelhantes, como idade, situação de classe, experiências comuns e conjuntura histórica. Dessa forma, consideramos que analisaremos aspectos suficientes para que a pesquisa possa fazer uso da categoria geracional sem simplificá-la demasiadamente como afirma, Tomizaki (2010).

No Quadro 2 também é apresentado a autorrepresentação de cor das participantes do Grupo 01, que mostra que, nesse recorte de profissionais da Educação Infantil, tivemos somente pessoas pretas (47,4 %), pardas (31,6 %) e brancas (21,1 %), sendo a maioria composta por pessoas não brancas. Para facilitar a visualização construímos o gráfico a seguir:



Gráfico 5 - Autorrepresentação de cor das participantes – Grupo 01.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

A interseccionalidade das questões étnico-raciais faz-se presente nas discussões da pesquisa, visto que, temos a maioria das participantes do Grupo 01 que se identificam como Pretas e Pardas, somando um total de 79 % das participantes deste grupo, um número expressivo.

Nesse contexto, acreditamos ser relevante apontar as contribuições de bell hooks para entendermos a importância de atentarmos-nos às categorias de análise necessárias para entender o contexto de um indivíduo de forma integral. Apesar de o foco da pesquisa não ser as discussões acerca das questões étnico-raciais, é essencial registrar que entendemos que elas estão presentes em toda e qualquer discussão que poderíamos ter sobre educação, mulheres, feminização, docência, gênero e geração.

Ao se tratar da realidade de mulheres negras, concordamos com hooks (2015) quando afirma que

Como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estamos coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas nossa condição social geral é inferior à de qualquer outro grupo. (hooks, 2015, p. 207)

Diante disso, ainda de acordo com hooks (2015), acreditamos que é necessário a formação de uma teoria e uma práxis feminista libertadoras e de responsabilidade coletiva. Por isso, acreditamos na importância de estudos que interseccionalizam diferentes agentes e elementos relevantes para a compreensão da realidade.

A questão da interseccionalidade – ou consubstancialidade, terminologia utilizada por Hirata (2014) a partir da teoria de Kergoat – é pauta recorrente nos estudos de gênero e surgem das discussões sobre conhecimento situado ou perspectiva parcial. Apesar das críticas em relação às desigualdades de gênero terem surgido nas primeiras ondas do feminismo com questionamentos sobre as definições vigentes que pregavam a universalidade de uma única verdade que partia do ponto de vista de homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes (LOWY, 2009, p.40 *apud* HIRATA, 2014, p. 62); a categoria da interseccionalidade surgiu do movimento das feministas negras que apontavam inconsistências dentro da própria crítica feminista que era composta por um grupo não representativo de mulheres brancas, de classe média e heteronormativa. Diante disso, pode-se afirmar que “O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais” (BILGE, 2009, p. 70 *apud* HIARA, 2014, p. 63).

Diante da crítica, surge a noção da interseccionalidade que pretende incluir como categoria de análise o gênero, raça e classe social; abrangendo as noções prévias das discussões feministas. A partir daí, outras teóricas, como Danièle Kergoat (2007), propõem uma crítica à interseccionalidade, afirmando que raciocinar por meio de categorias privilegia uma frente à outras e desconsidera a história de algumas categorias, esvaziando-as de sentido. A teórica propõe o uso da terminologia de consubstancialidade, que entende tais dimensões à luz das noções de classe social e das relações sociais fundamentais.

Hirata (2014) aparenta ser favorável das duas terminologias e afirma que uma das propostas da ideia de interseccionalidade e consubstancialidade é a não hierarquização das formas de opressão, sendo elas sexo, raça, classe ou outra. A autora afirma que,

Assim, se para Danièle Kergoat existem três relações sociais fundamentais que se imbricam, e são transversais, o gênero, a classe e a raça, para outros (...) a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião etc. (HIRATA, 2014, p. 66).

Hirata (2016) em outro texto que também reflete sobre as relações de gênero, porém na perspectiva do trabalho de cuidado, afirma que

Para refletir sobre as relações de raça, de classe e de gênero enquanto relações de poder consubstanciais, a teoria da interseccionalidade pode ser um poderoso instrumento analítico. A interdependência das relações de raça, de gênero e de classe enquanto relações de poder e a não hierarquização dessas três dimensões são características essenciais do paradigma interseccional. A interseccionalidade pode ser considerada um instrumento de conhecimento e ao mesmo tempo um instrumento de

ação política. O reconhecimento dos limites de um enfoque a partir do gênero, que não leva em conta nem o pertencimento a uma classe social ou raça, é um ponto de partida crítico de uma perspectiva que não considera a opressão imbricada das diferentes relações sociais. (HIRATA, 2016, p. 61).

Portanto, diante do exposto, temos como proposta, fazer uma análise interseccional dos dados construídos nessa pesquisa. Como uma sugestão da banca, iremos aprofundar na temática interseccional para além de Hirata e Kergoat, traremos, então, importantes contribuições como Kimberlé Crenshaw (2002), Natividad Gutiérrez Chong (2001), Patrícia Hill Collins (2021) e Sirma Bilge (2021).

Primeiramente, Chong (2019) professora na *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) em seu texto publicado no Dicionário Crítico de Gênero, afirma a importância da noção da interseccionalidade e relata que “No se puede estudiar al género en aislamiento. El género está intimamente conectado con otras divisiones sociales que en interacción producen diferentes desigualdades y múltiples formas de discriminación.” (CHONG, 2019, p. 427-428). Diante disso, aponta-nos a importância de aliar a categoria de gênero com outros marcadores, como por exemplo, a geração. Ela prossegue dizendo que a interseccionalidade é um “concepto tiene mucho potencial porque no solo se trata de una herramienta teórica, sino también, suele ser un dispositivo para ser implementado por políticas públicas que buscan construir el reconocimiento de los otros.” (CHONG, 2019, p. 428). Uma importante contribuição da autora é o entendimento de que nenhuma divisão social deve ser considerada acima de outras, para esclarecer esse posicionamento ela questiona: “¿Que pesa más para una mujer: ser pobre o ser indígena?”, diante deste questionamento ela afirma que os dois marcadores são igualmente importantes para compreensão da vida de uma mulher atravessada por eles.

A seguir, também abordaremos as contribuições de Kimberlé Crenshaw (2002) professora na Faculdade de Direito da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) e na *Columbia Law School* e é conhecida pela discussões sobre a teoria interseccional. Em seu texto “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero” publicado em 2002, tem como objetivo propor um protocolo para o entendimento e aplicabilidade do conceito de interseccionalidade. A pesquisadora aponta que o mais importante acerca dessa noção não é o conceito em si, mas como ele pode ser utilizado para analisar a sociedade e propor melhorias e mudanças que podem afetar positivamente as populações marginalizadas.

No decorrer do texto, a autora ressalta que as discriminações de raça e gênero não são fenômenos mutuamente excludentes, e essa lógica de pensamento pode ser aplicada em outras esferas; ou seja, ao utilizar os dois marcadores de geração e gênero, a análise em nossa pesquisa deve considerar ambos com o mesmo grau de importância/relevância ao tratar das participantes. A autora, porém, alerta-nos para um possível problema na abordagem interseccional que é a superinclusão e a subinclusão; o primeiro termo “pretende dar conta da circunstância em que um problema ou condição imposta de forma específica ou desproporcional a um subgrupo de mulheres é simplesmente definido como um problema de mulheres.” (CRENSHAW, 2002, p. 174) e o segundo termo pode acontecer quando “um subconjunto de mulheres subordinadas enfrenta um problema, em parte por serem mulheres, mas isso não é percebido como um problema de gênero, porque não faz parte da experiência das mulheres dos grupos dominantes.” (CRENSHAW, 2002, p. 15). Por fim, a autora explana que ambos são problemáticos, pois “nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível.” (CRENSHAW, 2002, p. 176).

Para Crenshaw, a análise e identificação da discriminação interseccional é especialmente difícil de ser feita, pois ela afirma que nos contextos em que ela está presente, a lógica econômica, cultural e social – ou o *status quo* - age de forma silenciosa, contínua, sistemática e buscam naturalizar como imutável as condições dessas pessoas marginalizadas. Essa perspectiva remete-nos as contribuições de Bourdieu (2010) que discorre sobre as noções de dominação simbólica e *habitus*, ainda que não seja no recorte dos estudos pós-coloniais, compreendemos que as teorias convergem no entendimento de que opressões e discriminações – sejam de gênero, geracional, de classe ou raciais – são estratégias eficazes de grupos dominantes que buscam a subordinação daqueles já marginalizados.

Kimberlé Crenshaw também discorre sobre como a ação de desconsiderar a interseccionalidade das questões sociais impostas aos povos marginalizados funciona como uma forma – ou até mesmo uma ferramenta – de obscurecer e ofuscar questões básicas de direitos humanos como a discriminação, educação, violência. Ela afirma que

Como mostram as topologias, o problema interseccional não está simplesmente no fato de não abordar um único tipo de discriminação de forma completa, mas no fato de que uma gama de violações de direitos humanos fica obscurecida quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas e, ocasionalmente, também de homens marginalizados. (CRENSHAW, 2002, p. 178).

A autora, apesar de não ter como foco discutir a questão do *care*, mostra-nos como essa discussão é relevante para entender os efeitos do problema interseccional. Ela reitera que

Por exemplo, quando o Estado corta recursos relativos aos cuidados com os jovens, doentes e idosos, as necessidades não supridas recaem, em grande parte, sobre os ombros das mulheres, a quem tradicionalmente se atribuíram essas responsabilidades. Além disso, as adicionais estruturas de classe determinam quais mulheres executarão fisicamente esse trabalho e quais mulheres pagarão outras, economicamente desfavorecidas, para que prestem esse serviço. Assim, mulheres pobres acabam tendo de carregar o peso do cuidado da família dos outros, além da própria. (CRENSHAW, 2002, p. 180).

Para além de Crenshaw (2002), optamos por também trazer o referencial de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge que publicaram o livro “Interseccionalidade” (2020) discutindo ampla e profundamente o conceito e sua aplicabilidade. Para Collins (2020) e Bilge (2020), assim como para Crenshaw (2002), o que é mais relevante acerca da interseccionalidade não é conceituá-la, mas buscar formatos de aplicá-la em sociedade. No decorrer do livro as autoras apresentam diversos exemplos de como a descon sideração da interseccionalidade pode contribuir para a marginalização de grupos já marginalizados; ao acrescentarmos mais de uma categoria de análise conseguiríamos abranger o entendimento da realidade destes grupos. Para Collins e Bilge interseccionalidade

[...] investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (BILGE, COLLINS, 2020, p. 16).

Um exemplo que deixa a noção de interseccionalidade muito escancarada é a mulher negra. Já é amplamente discutido e comprovado que as pessoas negras são marginalizadas na sociedade, vivem nas fronteiras e periferias e sofrem com diversos formatos do preconceito e racismo; no entanto, ao analisarmos a realidade da mulher negra, ela sofre preconceitos e violências baseados no racismo (assim como homens negros), mas, concomitantemente, sofre com as violências de gênero, além de carregar a categoria de pessoa negra, também carrega o fato de ser mulher.

Collins e Bilge ainda contribuem ao discorrer sobre as práticas organizacionais duráveis, que são definidas por elas como variáveis que podem condicionar as relações de poder e, portanto, afetar análises interseccionais. Sobre isso elas afirmam que “Quatro domínios de poder distintos, porém interconectados, definem essas práticas organizacionais – a saber, o

*estrutural, o cultural, o disciplinar e o interpessoal.*” (BILGE, COLLINS, 2020, p. 22 – grifos originais). Partindo então para a explicação de cada um desses domínios as autoras esclarecem que “*O domínio estrutural do poder* refere-se às estruturas fundamentais das instituições sociais, como mercados de trabalho, moradia, educação e saúde.” (BILGE, COLLINS, 2020, p. 22 – grifos originais). Já o “*domínio cultural do poder* enfatiza a crescente importância das ideias e da cultura na organização das relações de poder.” (BILGE, COLLINS, 2020, p.25 – grifos originais).

As autoras seguem pontuando e mostrando exemplos de cada um dos domínios, a seguir conceituam

*O domínio disciplinar do poder* refere-se à aplicação justa ou injusta de regras e regulamentos com base em raça, sexualidade, classe, gênero, idade, capacidade, nação e categorias semelhantes. Basicamente, como indivíduos e grupos, somos “disciplinados” para nos enquadrar e/ou desafiar o *status quo*, em geral não por pressão manifesta, mas por práticas disciplinares persistentes. (BILGE, COLLINS, 2020, p. 28 – grifos originais).

Esse domínio em específico remete-nos à autora Guacira Louro quando discorre sobre a disciplinarização dos corpos e como a escola – e demais instituições reguladoras – desempenham um papel importante nesse processo. Por fim, as autoras apresentam a ideia do domínio interpessoal do poder e conceituam-no como

[...] refere-se ao modo como os indivíduos vivenciam a convergência de poder estrutural, cultural e disciplinar. Esse poder molda identidades interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, nação e idade que, por sua vez, organizam as interações sociais. A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas como vivenciamos esse preconceito. (BILGE, COLLINS, 2020, p. 30-31).

À face do exposto, as autoras propõem o uso da interseccionalidade como uma ferramenta analítica que vai além de somente adicionar novos marcadores em análises previamente realizadas, mas busca entendê-la como uma *práxis* crítica, bem como, propor um movimento de sinergia entre a investigação e a *práxis*. Elas elucidam que deve acontecer uma identificação das situações e contextos das diversas intersecções que produzem desigualdade ou atacam direitos humanos e, logo em seguida, a atuação direta em busca de uma solução dos problemas ou contextos de sofrimento.

Por fim, as autoras relacionam a interseccionalidade e a educação crítica, propondo um novo formato de abordagem para as pedagogias dialógicas críticas e democráticas, entregando-

se à ideia da importância de se navegar pelas diferenças como parte do desenvolvimento de uma consciência e conhecimento críticos.

Enfim, a ênfase da educação crítica na pedagogia dialógica e o foco da interseccionalidade na relacionalidade tratam de um tema semelhante: navegar pelas diferenças é parte importante do desenvolvimento da consciência crítica, tanto para indivíduos como para as formas de conhecimento. (BILGE, COLLINS, 2020, p. 244).

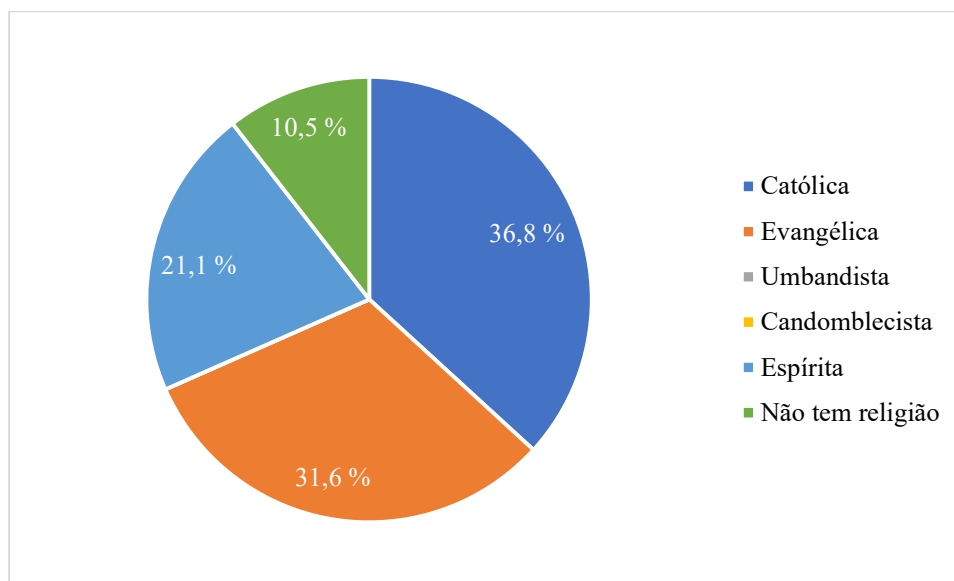
Retornando para as análises dos dados, ao se tratar da expressão de gênero das participantes do Grupo 01, como previsto de acordo com os números apresentados anteriormente nas discussões acerca da feminização da profissão docente, temos representado no quadro 1 que a totalidade das participantes do grupo 01 entende-se como representantes da expressão de gênero feminina.

No decorrer da condução das entrevistas, foi possível perceber que, apesar das respostas no questionário, em que a pergunta sobre orientação sexual está separada da referente à expressão de gênero, um número significativo das participantes parecia não compreender a diferença conceitual entre elas. Muitas professoras apontaram, em suas respostas, a ideia de que expressão de gênero e orientação sexual são a mesma coisa, associando diretamente a discussão acerca das relações de gênero ao pressuposto de que discutir tais temáticas nas escolas seria, de alguma forma, incitar comportamentos e discussões sobre sexualidade no âmbito escolar.

Com relação à orientação sexual, como apresentado no Quadro 2, ao tratar das respostas das participantes temos uma maioria que se declarou como heterossexual, somando um total de 94,1 % das professoras, enquanto 5,9 % se autodeclararam homossexual.

Já em relação à declaração religiosa, tivemos um grupo bem diverso com a manifestação de diferentes vertentes religiosas. Portanto, para facilitar a visualização desse dado, optamos por uma demonstração em gráfico. Como evidenciado a seguir, a maioria das participantes declarou-se católica, tendo sido identificadas outras manifestações religiosas, como a da vertente evangélica e espírita, sendo que 10,5 % das docentes declararam-se sem religião.

Gráfico 6. Declaração de religião das participantes – Grupo 01.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

Observamos que no caso do Grupo 01, todas as professoras que declararam ter uma filiação religiosa podem ser enquadradas dentro da vertente cristã. A declaração acerca da religião das participantes é um dado importante, pois entendemos que, culturalmente, têm-se os pressupostos religiosos como um dos determinantes para aceitação ou não de conceitos acerca da expressão de gênero, produção de gênero, orientação sexual e sexualidade.

Para além disso, o posicionamento religioso pôde ser observado como muito presente nas conversas proporcionadas pela condução e desenvolvimento das entrevistas. A discussão sobre religião e relações de gênero pode ser muito polêmica, porém, tem sido presente, apesar do crescimento das tensões político-religiosas que ocorreram nos últimos anos, bem como, o aumento e acirramento dos embates entre as frentes religiosas e as frentes que defendem populações e a comunidade LGBTQIAP+<sup>10</sup>. Entraremos em mais detalhes na seção destinada à análise das entrevistas.

Ao tratar-se da declaração do estado civil das participantes, novamente, optamos por utilizar a contribuição visual do gráfico, para além do Quadro 2, pois observamos uma multiplicidade de configurações familiares na realidade das professoras que fizeram parte da pesquisa. Como tivemos uma grande diversidade em relação ao estado civil, elaboramos um

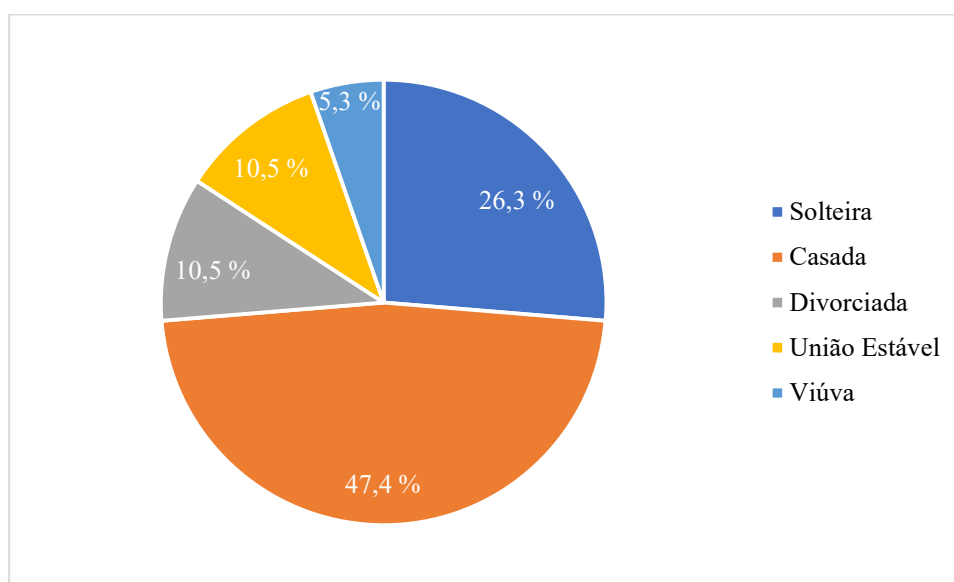
<sup>10</sup> Para a presente pesquisa, entendemos que essa sigla engloba pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e o símbolo “+” tem o objetivo de representar outras possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero que possivelmente não se encaixam nas demais.



gráfico para dispor essa informação de forma a possibilitar o cotejamento das diferenças. Portanto, no gráfico a seguir está disposta a declaração de estado civil das participantes do grupo 02, essa informação é cara à pesquisa, pois nos indica uma característica chave ao entendimento da realidade de vida da participante. Como vimos anteriormente nas seções teóricas, dentro do ideário social da identidade feminina está posto, a necessidade do casamento em vista de uma completude da mulher.

Para, além disso, muitas vezes, o casamento (ou a ausência dele) pode indicar crenças pessoais ou até mesmo a concordância com certas expectativas culturais e sociais que recaem sobre a mulher no formato entendido como o correto, pela sociedade vigente.

Gráfico 7 - Declaração de estado civil das participantes – Grupo 01.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

Mesmo dentro de uma pesquisa que possui o universo amostral limitado, é possível observar uma diversidade de configurações familiares. Essa temática também surge como pauta no livro *Educação Sexual na Escola*, organizado pela professora e autora Jimena Furlani (2008), que afirma que “É inegável que a contemporaneidade nos apresenta inúmeras configurações familiares”. A autora ainda traz a contribuição de Cláudia Fonseca que aponta que “as rígidas convenções morais foram cedendo a valores recentes, centrados na autorrealização e satisfação emocional, tornando as relações conjugais [...] abertas a negociação” (FONSECA, 2002, p. 271, *apud* FURLANI, 2008, p. 80).

Apesar de observarmos uma multiplicidade nas configurações familiares, que estão cada vez mais presentes em nossas realidades, não significa que tais configurações não sejam alvo de críticas e violências sociais. Como indica Silva (2019) e Mendes (2019), o nosso país é o maior em taxa de homicídio de pessoas LGBT<sup>11</sup> em todo o continente americano, eles afirmam que

O número de homicídios no país de 2002 a 2006 foi de 245.853 casos e aumentou para 292.103 casos no período de 2012 a 2016, um crescimento de 18,82 %, ou seja, o número de homicídios de LGBT cresceu 13 vezes mais se comparado aos casos da população geral no mesmo período." (p. 1719, MENDES; SILVA, 2019).

Portanto, consideramos essencial a discussão das realidades das múltiplas configurações familiares nos ambientes escolares e a necessidade do respeito às diferenças, assim, como também sugere Furlani (2008), com o intuito de entendermos essa diversidade enquanto algo positivo, real e presente na vida social.

Dando continuidade à análise dos dados dos questionários, como demonstrado no Quadro 02, discorreremos sobre as participantes que possuem filhos e aquelas que não possuem. Tal dado é importante para a temática da pesquisa, visto que a maternidade é, muitas vezes, considerada peça-chave para a atuação de profissionais que trabalham na etapa da Educação Infantil. Para, além disso, da necessidade das profissionais serem mulheres, entendemos que a maternidade também foi imposta como pré-requisito para essas profissionais. Assim como afirma Yannoulas, a noção da maternidade foi imposta a todas as mulheres, pois “Situou-se como ideal feminino, por excelência, a maternidade e, como espaço feminino privilegiado, o privado” (YANNOULAS, 2011, p. 275).

Ao colocarmos esse dado em percentuais, os números indicam que a maioria das participantes (73,7 %) são mães e podem ser encaixadas nesse pressuposto ditado pelo ideal feminino citado por Yannoulas (2011). Esses números nos possibilitam problematizar, confirmar ou descartar a hipótese de que o ideário social gira em torno da ideia de que para ser um profissional de qualidade na Educação Infantil, deve-se também desempenhar o papel de mãe. Esse assunto será retomado no decorrer das análises das entrevistas conduzidas.

Todas as informações dispostas até agora, entre gráficos e quadros, permitem-nos fazer um delineamento e caracterização das interseccionalidades das participantes da pesquisa e contribuiu para a escolha daquelas que seguiram para o segundo instrumento de pesquisa

---

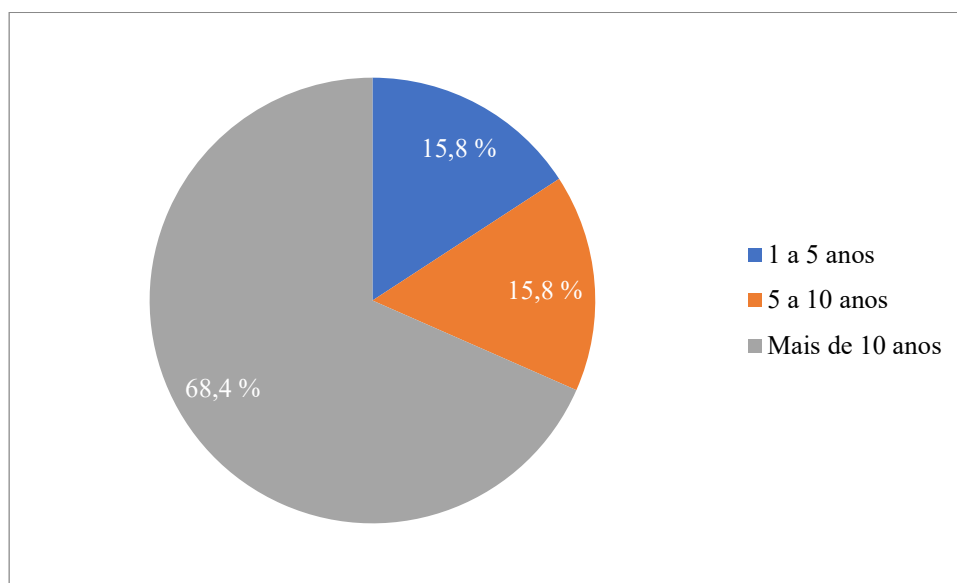
<sup>11</sup> A sigla LGBT é usada pelos autores Silva (2019) e Mendes (2019) no texto citado, porém adotamos na presente pesquisa a sigla LGBTQIAP+, como citado anteriormente.

proposto em nosso recorte metodológico, a entrevista. Nesse sentido, é importante ressaltar que todas as participantes do Grupo 01 possuem graduação em ensino superior ou magistério completos; sendo a maioria graduadas no ensino superior curso de Pedagogia (94,7 %).

A relevância de se questionar o nível de escolaridade fez-se importante devido à participação das profissionais de apoio escolar, pois esse cargo não exige a obrigatoriedade da formação em Pedagogia para atuar na Educação Infantil, sendo aceitos outros cursos de licenciatura e o curso do magistério. Apesar de serem aceitas/os, as/os profissionais que atuam nesse cargo e não possuem o curso de graduação em ensino superior recebem uma remuneração inferior daqueles que possuem o ensino superior completo.

Outra questão de muita relevância para a presente pesquisa é referente ao tempo de atuação das profissionais. Para demonstrar esse dado optamos por elaborar um gráfico, como apresentado abaixo.

Gráfico 8 - Tempo de atuação das participantes do Grupo 01.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

O gráfico 12 permite-nos observar que mais da metade das participantes do Grupo 01 possuem mais de 10 anos de experiência na etapa da Educação Infantil, somando um total de 68,4 %. Um período extenso de experiência na área, possibilita um conhecimento abrangente sobre as questões que assolam a profissão docente, portanto, assim como foi evidenciado nos critérios de inclusão, optamos por dar preferência à participação de profissionais que possuem um maior tempo de experiência na Educação Infantil.

Dando continuidade à nossa análise, partiremos para a Seção 2 do questionário em que apresentamos questões direcionadas para a temática da pesquisa; sendo a primeira delas o questionamento acerca da identificação de estereótipos em relação à profissionais da Educação Infantil. Como resposta para essa pergunta, 52,6 %, o que equivale a 10 participantes, relataram que percebem a presença desses estereótipos e 47,4 % afirmaram não perceber estereótipos. Observamos que o grupo estava bem dividido nessa questão, apesar disso, é relevante relatar que obtivemos respostas diferentes nas entrevistas, como será apontado na subseção a seguir. No total dessa questão, 9 participantes fizeram o complemento da resposta em formato dissertativo, e compilamos as respostas a seguir no Quadro 3.

Quadro 3. Estereótipos apontados pelas participantes Grupo 01

Participante	Resposta
Participante 1	Mulheres que não querem trabalhar muito
Participante 2	Que afetividade, cuidado é adjetivo e função do sexo feminino
Participante 3	Preconceito
Participante 4	Que somos babá
Participante 5	No geral, pedagogia a sociedade liga à mulher
Participante 6	Dentro do próprio ambiente escolar existem falas do tipo: na educação infantil é melhor profissional quando já se é mãe (eu não concordo com essa fala). E há uma certa resistência com profissionais do sexo masculino na educação infantil
Participante 7	Falta de valorização
Participante 8	Muitas vezes são lembradas como profissionais de cuidados apenas da higiene, alimentação, não sendo também reconhecidas pelas práticas e trabalho de desenvolvimento pedagógico realizado dentro das rotinas das escolas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos a partir do questionário

A intenção de questionar as participantes acerca dos estereótipos que assolam a profissão docente no âmbito da Educação Infantil foi tentar compreender possíveis representações que as professoras poderiam ter, bem como, entender se essas profissionais conseguem identificar as percepções alheias acerca da profissão docente, em especial, ao tratar-se da primeira etapa de ensino da Educação Básica. É significativo elencar que observamos nas respostas expostas no quadro acima que em diversos momentos é relatado pelas professoras que um estereótipo recorrente é relacionado ao fato das profissionais dessa área serem mulheres. Arelado a isso, são incorporadas outras características a essas profissionais, como “Mulheres que não querem trabalhar muito” (Participante 1 - Questionário) e “[...] é melhor profissional quando já se é mãe” (Participante 6 - Questionário).

Para além disso, também foi possível observar que as participantes relatam que os estereótipos acerca do profissional da Educação Infantil estão relacionados com a noção do

trabalho de cuidado. Como quando citam que “somos babás” (Participante 4 - Questionário) e “profissionais de cuidados apenas da higiene, da alimentação” (Participante 8 - Questionário). Ainda no Quadro 3, surgem outros estereótipos acerca desses profissionais, que são citados pelas participantes como o preconceito com profissionais homens nessa área ao falarem “[...] há uma certa resistência com profissionais do sexo biológico masculino na educação infantil” (Participante 6 - Questionário) e a desvalorização.

Ainda sobre a mesma temática, seguimos o questionário com uma pergunta que buscava indicar se as profissionais acreditam que esses estereótipos podem ser atribuídos ao sexo/gênero da/o profissional. Novamente formulamos uma pergunta que dividiu as opiniões das participantes, porém com maior número de respostas que indicaram que os estereótipos não estão relacionados com o sexo/gênero do profissional, somando 57,9 % das professoras respondentes. Aprofundaremos nessa questão ao analisar as entrevistas, momento em que as profissionais citaram alguns estereótipos que percebem como recorrentes ao tratar das professoras da Educação Infantil.

Contraditoriamente às respostas anteriores, quando questionamos se as características desejadas para os profissionais da Educação Infantil estão relacionadas com sexo/gênero, a maioria das participantes (52,6 %) afirmou que sim. Nesse mesmo sentido, questionamos a seguir se as respondentes acreditam que uma professora possui práticas pedagógicas diferenciadas pelo fato de ser mulher. Entre as professoras que responderam Sim (10,5 %) e Talvez (42,1 %), podemos somar um total de 52,6 % das participantes; determinando que a maioria concorda que o fato de ser mulher indica que a profissional, supostamente, apresenta práticas pedagógicas diferenciadas.

Essas duas últimas perguntas mostram um resultado diferente das anteriores, que, inicialmente, indicaram que as participantes identificavam estereótipos acerca do profissional docente da Educação Infantil, porém, não os relacionava ao sexo/gênero das/os professoras/es. Apesar de não associar os estereótipos e, portanto, representações de professoras/es da Educação Infantil, ao fato de que a maioria das profissionais dessa área são mulheres, as participantes afirmaram que as características desejadas para atuar no cargo de docente dessa etapa de ensino estão relacionadas com os condicionantes do sexo/gênero da profissional. E, ainda, reforçaram essa ideia quando a maioria das respondentes concorda que simplesmente por ser mulher uma profissional da área da Educação Infantil apresenta práticas pedagógicas diferentes.

Essas contradições das respostas dos questionários nos indicam que, possivelmente, as representações de gênero em relação às professoras da Educação Infantil que as profissionais respondentes possuem, podem estar internalizadas, e dessa forma, as docentes não compreendem por completo que carregam e reproduzem tais concepções em relação à sua própria profissão. Essa questão remete-nos à noção de *habitus*, cunhada por Bourdieu (2010) e citada anteriormente, que explicaria o processo de naturalização de preceitos sexistas em relação ao profissional que atua na etapa da Educação Infantil.

Em sequência, no questionário, buscávamos averiguar se as participantes atribuíam importância à idade das profissionais da etapa da Educação Infantil, principalmente, ao relacionar a questão geracional (com enfoque na faixa etária) e as práticas pedagógicas e concepções educativas. Para essa pergunta, obtivemos a resposta de que a maioria (52,6 %) das participantes não acredita que a idade do profissional afeta suas práticas pedagógicas e concepções educativas, assim como em outras perguntas, as participantes ficaram divididas, pois 47,4 % das respondentes afirmaram que a idade pode sim afetar as práticas pedagógicas de um profissional da Educação Infantil.

Diante desse resultado para a pergunta, podemos interpretar que as professoras respondentes indicam que a categoria geracional, e como ela afeta os profissionais dessa área, não depende somente da faixa etária a que eles pertencem, portanto, a idade não necessariamente será um elemento essencial para compreender as concepções dessas profissionais.

Para finalizar o questionário aplicado, elaboramos uma segunda pergunta dissertativa que tinha como objetivo esclarecer qual o entendimento do grupo acerca do que significa ser professora. Para apresentar as respostas elaboramos um segundo quadro que compila todas as respondentes do Grupo 01. No quadro constam 18 respostas pois uma das participantes do grupo optou por não responder essa pergunta.

Tabela 1 - Conjunto de respostas do Grupo 01 sobre o que é ser professora.

<b>Respostas – Grupo 01</b>	
Resposta 01	É dedicação, é instruir e apresentar possibilidades, é ensinar e aprender também. É construir laços, compartilhar vivências.
Resposta 02	Ser professora é ter o privilégio de conviver com os pequenos.
Resposta 03	Ensinar e aprender com os alunos almejando e construindo um futuro melhor.
Resposta 04	É aprender todos os dias e passar conhecimento ao mesmo tempo.
Resposta 05	Fortalecimento do ser.
Resposta 06	Gostar da profissão.
Resposta 07	É contribuir pedagogicamente com a formação do estudante.
Resposta 08	É ensinar, instruir. É preciso alinhar os conhecimentos acadêmicos adquiridos com a realidade de ensino e com a realidade da turma em que atua.
Resposta 09	Amar a profissão profundamente.
Resposta 10	É ensinar com amor e cuidado.
Resposta 11	Mediar conhecimento, com estímulos adequados a cada faixa etária.
Resposta 12	É amar incondicionalmente.
Resposta 13	É acreditar que a educação é transformadora.
Resposta 14	Participar da formação de opiniões.
Resposta 15	Ser um formador de opiniões.
Resposta 16	Ser professor é antes de tudo humanista, ser capaz de aprender ao mesmo tempo que ensina.
Resposta 17	Fazer parte da história de um indivíduo.
Resposta 18	Ser professora é ensinar e aprender.

A partir do exposto no Quadro 2, foi possível observar que em diversas respostas está posto que ser professora inclui ensinar e contribui para a formação dos alunos. É interessante destacar que em 5 (cinco) respostas surge a ideia de que ser professora também inclui aprender, seguindo a noção de que a ação de ensinar está correlacionada com aprender, sendo entendida como uma ação de duas vias, pois sempre que se ensina, aprende-se algo novo.

Observamos também que em 3 (três) respostas distintas aparece que ser professora está relacionado com o amor, seja ele pela profissão ou pelas crianças. O que nos remete às concepções de Hirata (2016) que relata que o trabalho de cuidado muitas vezes é entendido como uma obrigação das mulheres e que, dificilmente, será um trabalho valorizado, pois, entende-se que ele deve acontecer de forma privada, realizado pelo sexo biológico feminino e feito por amor. Nesse sentido, o amor pela profissão é entendido como incondicional, e que deveria preceder em nível de importância os conhecimentos teóricos e acadêmicos sobre a área em que se trabalha.

Apesar de considerarmos esse ponto de vista, em que o amor pela profissão pode ser algo imposto socialmente e um fator de desvalorização para profissionais da etapa da Educação

Infantil, também acreditamos ser relevante mostrar uma visão diferente sobre o amor em sala de aula, apresentado por Guacira Louro (2000), em que ela afirma que

Persistentes distinções entre o "público e o privado fazem-nos acreditar que o amor não tem lugar na sala de aula. Mesmo que muitos espectadores tenham podido aplaudir um filme como Sociedade dos poetas mortos, possivelmente se identificando com a paixão do professor e seus estudantes, raramente tal paixão é afirmada institucionalmente. Espera-se que professores e professoras publiquem, mas realmente não se espera ou não se exige que nós de fato nos importemos com ensinar de" modo extraordinariamente apaixonado e diferente. Professores e professoras que amam estudantes e são amados por eles ainda são "suspeitos" na academia. Parte da suspeita baseia-se no temor de que a presença de sentimentos, de paixão, possa impedir uma consideração objetiva do mérito de cada estudante. Mas essa concepção está baseada na falsa pressuposição de que a educação é neutra, de que há alguma base emocional "equilibrada" sobre a qual podemos nos apoiar de modo a podermos tratar todos igualmente, desapaixonadamente. (LOURO, 2000, p. 87).

Apesar de tratar do amor em sala de aula na perspectiva do Ensino Superior, Louro (2000) apresenta uma visão diferente a respeito do amor docente, tanto pela profissão como por seus discentes. Acreditamos que em um contexto em que a Educação Infantil é altamente desvalorizada, não possui nenhum tipo de prestígio social e nem reconhecimento salarial; é desafiador compreender o conceito do amor pela docência para além de uma última justificativa para que se permaneça em uma etapa tão depreciada.

Também acreditamos ser relevante ressaltar que em apenas uma das repostas, certa participante citou a importância de conhecimentos teóricos e conceituais para ser uma professora, afirmando a necessidade de alinhar conhecimentos acadêmicos com a realidade de ensino e da turma. A ausência dessa perspectiva no grupo pesquisado mostra-nos que muitas vezes o conhecimento sistematizado pode ser desconsiderado quando se remete a áreas em que um dos focos é trabalho de cuidado. Outra hipótese, é a de que o conhecimento teórico é visto com pouco importância nessa área, pois, supostamente, os conhecimentos necessários para o trato da primeira infância devem advir dos chamados "instintos maternos" que, muitas vezes, são entendidos como naturalmente presentes em mulheres.

Seguidamente, entraremos na Subseção 4.2 para analisar os resultados dos questionários aplicados ao Grupo 02, lembrando que foi o mesmo aplicado ao Grupo 01, tendo diferenças somente no momento de caracterização das participantes, que no caso do segundo grupo são graduandas do curso de Pedagogia da UFU. A aplicação das mesmas perguntas para os grupos distintos nos permitirá cotejar semelhanças e diferenças entre as participantes e averiguar se realmente existem distinções causadas pelas categorias geracionais.



## SUBSEÇÃO 4.2 – DADOS E ANÁLISES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO 02

O grupo 02 contou com a participação de 7 (sete) alunas do último ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia que responderam ao questionário. Como discutido anteriormente, tivemos certa dificuldade de contatar as participantes para a etapa seguinte, a condução das entrevistas.

A partir de um esforço coletivo, contando com o auxílio de professoras, colegas do grupo de estudo e divulgação de terceiros, obtivemos um total de 7 (sete) respostas no questionário de participantes que se encaixam no Grupo 02, das quais 5 (cinco) apontaram disponibilidade para participarem da etapa das entrevistas. Todavia, após o fechamento do *link* do questionário, quando entramos em contato com essas participantes, tivemos retorno de somente uma delas, com a qual realizamos uma entrevista de forma *online*.

Para sintetizar e facilitar a visualização das participantes do Grupo 02, assim como fizemos com o Grupo 01, apresentaremos um quadro com informações fornecidas pelas graduandas por meio do preenchimento do questionário *online* que auxiliam na caracterização delas. A seguir, o Quadro 4 apresenta dados como idade, autorrepresentação de cor, orientação sexual, estado civil, forma de ingresso no Ensino Superior, se faz uso de bolsa de estudos na Universidade Federal de Uberlândia, escolha religiosa e se possui filhos ou não.

Quadro 4. Caracterização das participantes Grupo 02.

Participante	Idade	Autorrepresentação de cor	Orientação sexual	Estado civil	Forma de ingresso	Bolsista	Religião	Filhos
G1	22	Branca	Heterossexual	Solteira	ENEM	Não	N/A	Não
G2	43	Branca	Heterossexual	Casada	ENEM	Sim	Cristã	Sim
G3	29	Preta	Heterossexual	União estável	ENEM	Sim	N/A	Sim
G4	35	Parda	Heterossexual	União estável	Transferência	Não	Umbandista	Não
G5	20	Branca	Heterossexual	Solteira	ENEM	Não	Católica	Não
G6	26	Branca	Bissexual	Casada	ENEM	Sim	N/A	Não
G7	35	Parda	Heterossexual	Solteira	Transferência	Não	N/A	Não

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

A partir do quadro disposto acima é possível observar algumas divergências do Grupo 02 (graduandas em Pedagogia) em relação ao perfil do Grupo 01 (professoras atuantes na Educação Infantil) como, por exemplo, a média de idade. A média de idade das professoras

atuantes foi de 46 anos, enquanto a média de idade das graduandas é de 29 anos. Tal informação nos é cara, pois, reiteramos, seguimos a noção de que apesar da categoria geracional não ser definida somente pelo fator da idade, esse é um elemento de grande relevância ao utilizar tal categoria de análise. Portanto, essa diferença na média de idade pode nos possibilitar o cotejamento das diferenças e semelhanças entre os dois grupos e, por conseguinte, as duas gerações.

Diferentemente do Grupo 01, observamos que o Grupo 02 apresenta uma maioria de participantes que se autodeclararam brancas, duas graduandas que se autodeclararam pardas e somente uma que se autodeclarou preta. Essa informação remete-nos a uma discussão antiga e necessária sobre a elitização dos espaços públicos de educação em nível superior, e a importância de problematizarmos acerca da necessidade da aplicação de cotas para a democratização de acesso<sup>12</sup>. Apesar de serem assuntos extremamente pertinentes, não nos aprofundaremos aqui nessas questões, nosso intuito em apontar tais diferenças entre os grupos é atentarmo-nos às possíveis divergências histórico-culturais entre eles.

Em relação à orientação sexual do Grupo 02, obtivemos um resultado similar ao Grupo 01, com uma maioria de participantes que se entendem como heterossexuais, tendo somente uma que se declarou bissexual. Para além disso, é possível perceber uma mudança em relação ao Estado Civil das participantes do Grupo 01, pois no Grupo 02 a maioria não é casada, aparecendo dois casos de União Estável e três participantes solteiras. Sendo que no Grupo 01, das professoras atuantes, observamos que dentre o total de 19 (dezenove) participantes, 9 (nove) eram casadas, o que equivale a quase metade do número total. Temos como hipótese que, para além do quantitativo definido em cada grupo, essa mudança nas perspectivas de configurações e arranjos familiares podem estar relacionadas com as diferenças geracionais entre os dois. Esse dado permite-nos pensar na relação entre as diferentes gerações dessas educadoras e como essa categoria pode afetar as concepções em relação ao casamento e configuração familiar.

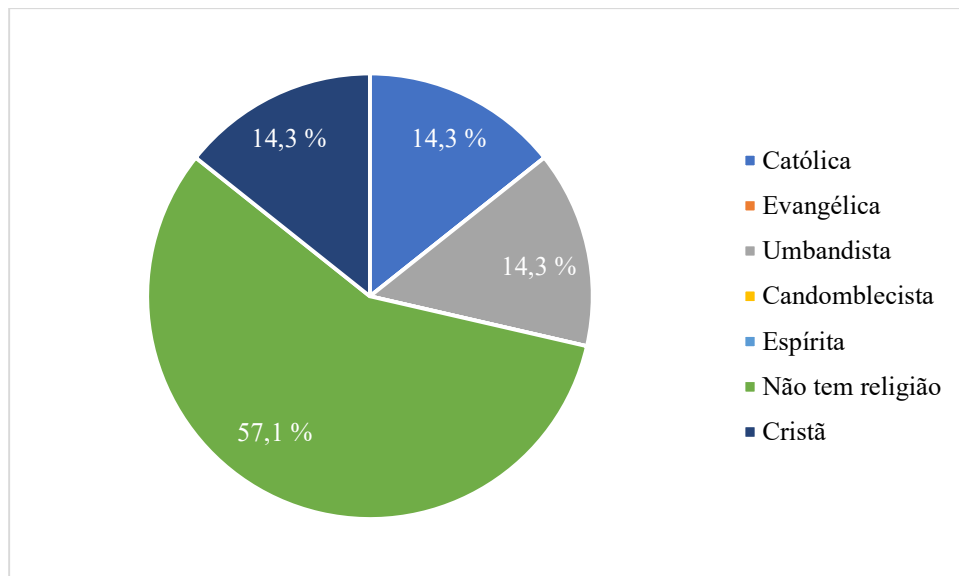
Também está posto no Quadro 4 o posicionamento religioso das participantes do Grupo 02. Essa foi uma temática que apresentou grande divergência entre os grupos das professoras e das graduandas, sendo que no caso das estudantes tivemos uma maioria que declarou não ter religião (57,1 %), e outras participantes declararam seguir as vertentes Católica, Umbandista e

---

<sup>12</sup> Para aprofundar nessa discussão recomendamos Santos (1998), Trevisol e Nierotka (2015) e Vieira e Vieira (2014).

Cristã, apresentando 14,3 % do total de graduandas para cada uma das religiões citadas anteriormente. Apresentaremos esses dados no gráfico a seguir para facilitar a visualização.

Gráfico 9. Religião participantes Grupo 02.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

Dessa forma, podemos hipotetizar que houve uma mudança nos pressupostos geracionais de cada um dos grupos, impondo maior ou menor importância à presença da religião na vida do sujeito. Também compreendemos que os pressupostos religiosos das participantes podem ter afetado as concepções que essas graduandas apresentam em relação ao casamento, visto que, esse é um vínculo altamente difundido por instituições religiosas cristãs e, assim como exposto anteriormente, as estudantes em sua maioria não são casadas. É importante ressaltar que isso também pode ser devido à idade das participantes, sendo que todas as que declararam que são solteiras tinham, em média, 25 anos.

Podemos ainda, relacionar o resultado da autodeclaração religiosa das participantes do Grupo 02, com o movimento recente de distanciamento religioso das populações de jovens. É possível observar por meio de dados apontados por Camurça (2017), que existe um crescimento nas declarações de sujeitos “sem religião”, principalmente nas camadas jovens da sociedade. O autor discorre sobre o crescimento das declarações “sem religião” com base nos dados produzidos pelo IBGE,

Do ponto de vista geracional, em sua maioria, são jovens com idade média de 26 anos. Dentro dessa média, estes se distribuem da seguinte forma: 9,30% entre 15 e 19 anos, 10,03% entre 20 e 24 anos e 9,50% entre 25 e 29 anos. Logo, não são

predominantemente, nem “jovens-adolescentes”, nem “jovens-adultos”, mas “jovens-jovens” [...]. (CAMURÇA, 2017, p. 59)

Esse dado corrobora nossa hipótese de que o afastamento religioso do Grupo 02 comparado ao Grupo 01, pode estar relacionado com divergências geracionais. É importante ainda, problematizar a composição inteiramente de mulheres do grupo estudado. Como apontado por Oliveira e Enoque (2020) em pesquisa recente sobre gênero e religião a partir do olhar de fiéis e ex-fiéis de igrejas pentecostais, o papel designado às mulheres no âmbito religioso ainda é entendido como de auxiliadora, submissa, maternal e doméstica. Com isso, é importante problematizar que diversas mulheres jovens, atualmente, possuem contato com o movimento feminista e tais preceitos religiosos podem causar um conflito e afastamento de mulheres jovens do seio das instituições religiosas. Assim como é apontado no texto de Oliveira e Enoque (2020) o movimento feminista e o meio religioso são vistos como antagônicos. Como diz no texto citado,

[...] construção da barreira entre religião e feminismo é fundamental, entendendo que as buscas do movimento e suas temáticas tocam os cotidianos femininos e têm em si o poder de mudança na manutenção dos papéis convencionais atribuídos às mulheres. Abordar as questões que dizem respeito à rotina das mulheres através de uma perspectiva feminista pode criar impulsos contra-hegemônicos e impulsionar a luta pela emancipação das mulheres (SOUZA, 2017 *apud* OLIVEIRA, ENOQUE, 2020, p. 26).

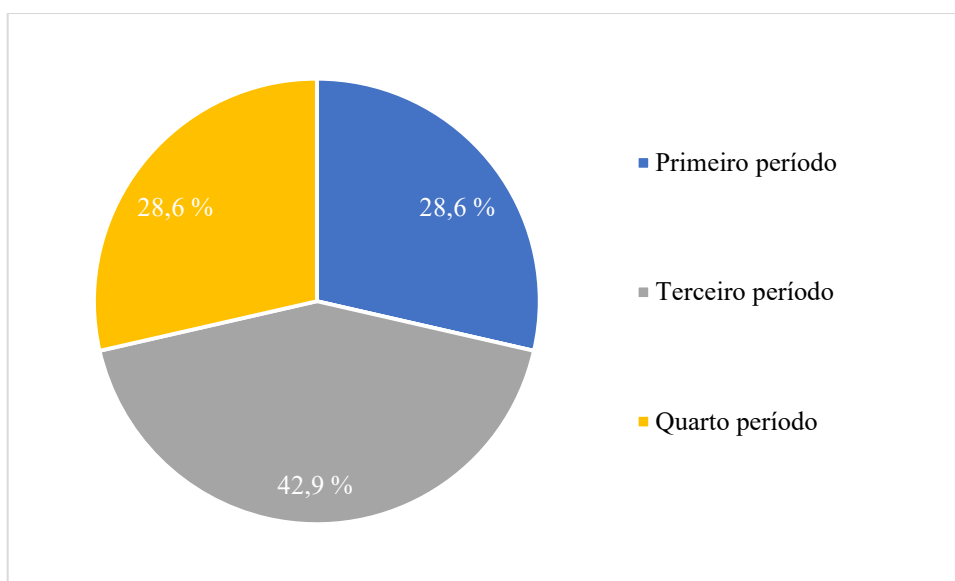
Ainda em relação ao Quadro 4, concernindo à forma de ingresso ao ensino superior, as participantes do Grupo 2, em sua maioria, ingressaram por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e duas participantes ingressaram no curso de Pedagogia na UFU por meio de transferência. Relativamente às participantes que fazem parte do sistema de bolsas da universidade, observamos que 3 (três) das 7 (sete) participantes são alunas bolsistas.

No que diz respeito à expressão de gênero das participantes, assim como no Grupo 01, e do mesmo modo que foi apontado pelos índices que trouxemos no início da pesquisa, a totalidade das graduandas que fizeram parte do nosso estudo se entendem como representantes do gênero feminino. Para finalizar a análise do Quadro 4, observamos que no Grupo 02, a maioria das estudantes não possuem filhos, sendo que somente 2 (28,6 %) participantes afirmaram ter filhos. Novamente, não podemos afirmar com certeza que esse fato se deve diretamente às possíveis diferenças geracionais ou se é uma questão relacionada com a idade das participantes, visto que, são em média, mais novas do que as professoras do Grupo 01.

Por fim, com o intuito de arrematar a caracterização das participantes do Grupo 02, é importante citar o período de curso das estudantes. Como parte de nossos critérios de inclusão,

optamos por graduandas do último ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, porém, como citado anteriormente, tivemos certa dificuldade em conseguir a participação deste grupo em nossa pesquisa. Diante dessa situação, com o objetivo de construir dados para a análise, fizemos a escolha de acolher a participação de alunas de qualquer um dos períodos do curso no questionário e selecionar somente alunas do último ano do curso para a realização da etapa da entrevista. Portanto, demonstraremos no gráfico a seguir os períodos das participantes do questionário.

Gráfico 10. Período de curso das participantes do Grupo 02.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

Após as questões que buscavam a caracterização das participantes, partimos para a análise da seção 2 do questionário, por meio da qual tínhamos o propósito de compreender as representações que essas estudantes possuem em relação à profissão docente, em especial da Educação Infantil, ao observar por meio da lente de gênero e geração. Iniciamos a partir da mesma pergunta feita ao Grupo 01, acerca da percepção do grupo em relação a presença ou não de mitos/estereótipos em relação as/os pedagogas/os. Divergindo da resposta das professoras atuantes que ficaram bem divididas nessa questão, a totalidade das estudantes afirmaram que percebem estereótipos acerca das/os pedagogas/os.

Aprofundando nessa pergunta, pedimos para o grupo apontar ou citar possíveis estereótipos acerca dessas/es profissionais. Agrupamos as respostas no Quadro 5, exposto a seguir.

Quadro 5: Identificação de estereótipos acerca de pedagogas/os - Grupo 02.

<b>Participantes Grupo 02</b>	<b>Respostas</b>
Participante 01	Quem não gosta de estudar, só faz o curso pq <sup>13</sup> a nota de corte é baixa
Participante 02	De que são aquelas pessoas que não conseguiram entrar em psicologia, e que não estão satisfeitas(os) com a escolha do curso
Participante 03	Primeiro de que seja mulher e que goste de crianças
Participante 04	Pedagogia por amor
Participante 05	Recreador, babás, profissão de mulher, "tia/o", entre outros.
Participante 06	Sim, em relação a formação, pois muitos acreditam que os pedagogos só brincam com as crianças
Participante 07	A questão de não entender o que é mestiçagem, com os fenótipos em caso de étnico racial, pedagogia por amor e romantizar a profissão já que pra quem cuida de criança tem que amar criança, e na prática não funciona assim, é muito desafiador ser uma pedagoga. A questão de deixarem as crianças chamarem a professora de tia. A questão da ludicidade que ser pedagoga é só brincar.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário.

Ao analisar as respostas das participantes do Grupo 02, é possível observar algumas similaridades com os relatos do Grupo 01, como a grande importância atribuída ao amor ou “gosto” pela profissão, que surge em 3 das respostas. Para além disso, as participantes apontam que um dos estereótipos que elas percebem é de que se espera que os profissionais que atuam nessa área sejam exclusivamente mulheres, como exposto pela fala da Participante 03 ao relatar que “Primeiro de que seja mulher e que goste de crianças” (P3 – Questionário) e, também, na fala da Participante 05 que afirma que alguns estereótipos acerca de pedagogas/os são “Recreador, babás, profissão de mulher, ‘tia/o’, entre outros”.

Assim como surgiu no Grupo 01 a noção de que a profissão de pedagoga se associa à ideia de “Mulheres que não querem trabalhar muito” citado pela Professora 01; no Grupo 02 aparece a noção de que o curso de Pedagogia é para um perfil de estudante que “[...] não gosta de estudar, só faz o curso pq a nota de corte é baixa.” (Professora 1 - entrevista) como relatado pela Graduanda 01, ou até mesmo “De que são aquelas pessoas que não conseguiram entrar em psicologia, e que não estão satisfeitas(os) com a escolha do curso.” como conta a Graduanda 02.

<sup>13</sup> Respeitamos a grafia utilizada pela participante.

Tais relatos mostram-nos que o curso de Pedagogia e a profissão das/os pedagogas/os sofre de uma desvalorização intensa desde a escolha da graduação até a prática docente.

As participantes do Grupo 02, assim como as professoras do Grupo 01, ainda discorreram sobre a noção de que existe um preconceito acerca das funções dessas profissionais que atuam na primeira infância, pois acredita-se que os encargos das professoras se resumem aos cuidados e às brincadeiras. Esse relato é recorrente, e como apontado anteriormente, existem teóricas que discutem sobre a desvalorização do trabalho de cuidado ao relacionar essa categoria de trabalho à uma presença majoritária de mulheres.

Ainda na intenção de aprofundar sobre os pressupostos acerca das/os pedagogas/os, perguntamos para as estudantes se elas percebem estereótipos especificamente em relação aos profissionais da etapa da Educação Infantil. Novamente, compilamos as respostas em um quadro, exposto a seguir.

Quadro 6. Identificação de estereótipos acerca de profissionais da Educação infantil – Grupo 02.

Participantes	Respostas
Participante 01	São pessoas que não precisam estudar, pois trabalhar com crianças é "fácil"
Participante 02	De que para cuidar de crianças tão pequenas não precisa de formação, pois as crianças não fazem nada
Participante 03	Colocar na posição de apenas cuidador(a)
Participante 04	Que ser pedagogo é só brincadeira na educação infantil
Participante 05	Cuidador, babá, recreador
Participante 06	Sim, o preconceito com homens na profissão e o gostar de crianças como ponto alvo da formação, descartando outros tipos de possibilidades para esse profissional e por aí vai
Participante 07	Ser pedagoga na educação infantil é só brincar. Os pedagogos na sua formação não entendem que controlar os corpos das crianças em toda hora. Que aprender é somente dentro de sala de aula e digo que isso atravessa os próprios pedagogos/as em suas práxis. Tem que trocar fraudas, só mulher cuida etc. Que não é importante ter uma, pedagoga no berçário e só cuidar dos bebês

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário

Reiteradamente observamos que a noção do “cuidado” está fortemente presente na percepção das participantes ao discorrer sobre os estereótipos que assolam a profissão da/o pedagoga/o que opta por atuar na Educação Infantil. Para além disso, no Quadro 6, surge uma nova discussão que é o preconceito com a presença de homens na etapa da primeira infância, esse é um tema que reapareceu no decorrer das entrevistas e iremos aprofundar na Seção 5.

Dando continuidade à análise do questionário do Grupo 02, a questão seguinte buscou compreender se as participantes atribuem esses estereótipos e mitos ao fato de serem

profissionais em sua maioria mulheres, e a resposta de todas as graduandas foi que sim. A unanimidade das respostas das estudantes tanto em relação à presente questão, como nas questões anteriores relativas aos estereótipos acerca dos profissionais da etapa da Educação Infantil, nos indica uma hipótese de que existe uma diferença geracional entre o Grupo 01 e Grupo 02, sendo que o grupo das estudantes sinaliza para preconceitos e pressupostos que rodeiam a profissão docente.

Seguidamente, ao questionar sobre a hipótese de que as características desejadas para profissionais da área da Educação Infantil podem estar relacionadas com sexo/gênero, obtivemos uma maioria das participantes que afirmaram que sim (85,7 %) e uma minoria que afirmou que não (14,3 %). Essa afirmação parte do pressuposto de que existe um ideário, uma noção social, de quais características são realmente necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade na etapa da Educação Infantil, porém, não indica que as estudantes do Grupo 02 concordam com tal pressuposto.

O posicionamento das estudantes fica mais claro ao observarmos a próxima questão do questionário, que tinha como objetivo indicar se as participantes acreditam que uma professora possui práticas pedagógicas diferenciadas pelo fato de ser mulher e, nesse caso, as graduandas responderam, em maioria, que não (71,4 %), uma docente não teria seu desenvolvimento profissional relacionado com seu sexo/gênero. Apesar da maioria afirmar que não, tivemos 14,3 % de respostas que afirmaram que sim e 14,3 % que afirmaram que talvez.

Em seguida, no intuito de iniciar as discussões sobre a categoria geracional, questionamos as participantes acerca de sua opinião sobre se a idade das profissionais afeta as práticas pedagógicas e concepções educativas que estão presentes no cotidiano de uma professora. Nesse caso observamos uma maior divisão do grupo, porém a maioria respondeu que não (57,1 %) e o restante, 42,9 %, respondeu que sim. Nessa questão, podemos observar que os Grupos 01 e 02 se aproximaram, pois ambos apontam que a idade não é relevante para as práticas pedagógicas de um docente.

Nosso objetivo com essa pergunta foi o de observar se os grupos compreendem que o fator geracional pode afetar as concepções educativas de um profissional atuante na etapa da Educação Infantil. A resposta negativa da maioria das participantes, de ambos os grupos, indica-nos que as professoras e estudantes não reconhecem a idade como um fator determinante para a elaboração e internalização de conceitos e concepções pessoais. Apesar disso, obtivemos



relatos nas entrevistas que divergem desse posicionamento e que será apresentado no decorrer da Seção 5.

## SEÇÃO 5 – ANÁLISES E PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Como indicado na Seção 2, em que tratamos do percurso metodológico, tivemos como instrumento de pesquisa os questionários e as entrevistas. Na presente discorreremos sobre as contribuições das participantes, porém, de forma mais subjetiva e aprofundada a partir das narrativas de algumas das integrantes da pesquisa ao apresentarmos as análises das entrevistas. Para isso, é importante ressaltar que as análises serão realizadas em conjunto, tanto as entrevistas conduzidas com as participantes do Grupo 01 como a única graduanda do Grupo 02 que vivenciou essa etapa da investigação.

Abaixo, montamos um quadro das participantes do Grupo 01 e Grupo 02 que contribuíram com suas falas, conceituações, crenças e conhecimentos em relação à temática abordada. Com o intuito de diferenciar as participantes dos dois grupos, apresentamos a única graduanda do Grupo 02 que participou da etapa da entrevista no quadro com a fonte em negrito.

Quadro 7. Participantes da etapa da entrevista Grupo 01 e Grupo 02

Participante	Idade	Autorrepresentação de cor	Orientação sexual	Estado civil	Religião	Filhos
<b>PE1</b>	35	Parda	Heterossexual	Casada	N/A	Sim
<b>PE2</b>	39	Branca	Heterossexual	Casada	Espírita	Sim
<b>PE3</b>	48	Parda	Heterossexual	Solteira	Espírita	Sim
<b>PE4</b>	44	Parda	Homossexual	Divorciada	Espírita	Sim
<b>PE5</b>	54	Preta	-	Solteira	Católica	Não
<b>PE6</b>	40	Parda	Heterossexual	Casada	Evangélica	Sim
<b>PE7</b>	60	Parda	Heterossexual	Divorciada	Evangélica	Sim
<b>PE8</b>	36	Preta	Heterossexual	Casada	Evangélica	Sim
<b>PE12</b>	39	Preta	Heterossexual	Casada	Católica	Não
<b>GE1</b>	<b>42</b>	<b>Branca</b>	<b>Heterossexual</b>	<b>Casada</b>	<b>Cristã</b>	<b>Sim</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados construídos com aplicação de questionário

É importante ressaltar que no Relatório de Qualificação não analisamos todo o universo amostral construído no decorrer da etapa de aplicação da metodologia de pesquisa, em função do tempo hábil, porém para a Dissertação, propomo-nos a analisar todas as entrevistas, em vista das vastas contribuições das participantes da pesquisa. Ao revisitar os dados, observamos que uma das entrevistadas não se encaixava em um dos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa por atuar exclusivamente no programa de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

(ANEE); portanto, a sua entrevista não será analisada seguindo as conformidades das informações que constam no item C dos critérios de exclusão para o Grupo 1.

Dessa forma, atuaremos com o universo amostral de 9 (nove) entrevistas, sendo 8 (oito) entrevistadas participantes do Grupo 1 (professoras e profissionais de apoio da rede municipal de ensino) e 1 (uma) entrevistada participante do Grupo 02 (graduanda do curso de Pedagogia). É relevante retomar que nosso intuito ao criar dois grupos para o estudo, não era no sentido de criar uma lógica comparativa entre eles, mas na intenção de cotejar semelhanças e diferenças no trato das representações de professoras da Educação Infantil utilizando os marcadores de gênero e geração. São dois grupos que partilham culturas e realidades diferentes, porém ambos fazem parte do processo de profissionalização de professoras.

Para facilitar visualmente, agrupamos essas entrevistadas no gráfico a seguir e atribuímos uma sigla para identificação das participantes. Essas identificações serão utilizadas ao tratar das análises dos relatos das participantes no decorrer das entrevistas.

Quadro 8. Caracterização das entrevistadas.

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Cargo/Função</b>
G1	43 anos	Graduanda
P1	35 anos	Professora
P2	60 anos	Professora
P3	40 anos	Professora
P4	39 anos	Professora
P5	39 anos	Professora
PA3	48 anos	Profissional de Apoio
PA2	36 anos	Profissional de Apoio
PA1	54 anos	Profissional de Apoio

Fonte: : Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

No início de todas as entrevistas optamos por pedir que as participantes relatassem sobre a sua formação acadêmica, no caso das professoras atuantes, buscávamos entender se possuíam algum tipo de especialização ou pós-graduação, há quanto tempo exerciam a profissão docente (seja na Educação Infantil ou em outras etapas da Educação Básica), porque escolheram atuar nessa etapa de ensino e há quanto tempo estavam atuando na instituição escolar lócus da

pesquisa. No caso da graduanda, no início da entrevista, tínhamos o objetivo de compreender a escolha do curso e objetivos de carreira.

A partir dessa conversa inicial, foi possível observar que muitas professoras não tinham na Educação Infantil a primeira escolha de carreira. Por meio dos relatos nas entrevistas, compreendemos que muitas das docentes optaram por atuar, inicialmente, em etapas como o Ensino Médio ou o Ensino Fundamental e, somente após a não identificação com essas etapas, se interessaram pela primeira infância. O que algumas participantes indicaram foi que optaram pela Educação Infantil por outros fatores, como facilidades em relação à proximidade de casa, facilidade em lidar com crianças pequenas, vagas para relocação no trabalho. Algumas falas sobre a questão do porquê optaram pela carreira na Educação Infantil foram

[...] Como professora eu prefiro atuar no fundamental, porque na Educação Infantil, qual que é a vantagem? Eu vejo que a vantagem de trabalhar na Educação Infantil é que a criança é muito pura, sabe assim, ela está começando, iniciando, então tudo que você traz para ela é uma novidade. Então, ela muito curiosa nessa faixa etária, **e é fácil de você trabalhar**, porque você trabalha muito o concreto. (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

[...] Porém, quando eu entrei pela primeira vez na sala de aula de ensino médio [...] eu falei ‘Eu gosto deste lugar, sala de aula, professora, mas não nesse momento da educação, quero com os pequenos.’, e aí foi dando certo, e por isso que eu decidi fazer pedagogia. (Professora 2, 35 anos).

[...] Não me via muito na educação do Ensino Fundamental. Eu não sei se é amor aquilo ali, mas na Educação Infantil, aquelas coisinhas pequenas, né? Então assim, foi amor à primeira vista, porque eu decidi ir pra Educação Infantil, porque eu trabalhava longe da minha casa. [...] Ai, surgiu a possibilidade de **mudança de lotação** [...] e eu comecei no berçário, aí você já viu, né? Apaixonei e tô lá, tem 12 anos. (Professora 1, 60 anos).

[...] A princípio, eu queria, no início da minha atuação, eu queria os ensinos fundamentais; mas pela localização, a primeira escola eu consegui era de ensino fundamental, mas quando eu consegui mudar, **em função da localização**, para aqui próximo não tinha vaga no fundamental, então eu fiquei na educação infantil e depois não tive mais a intenção de mudar, permaneci na educação infantil, gostando do que eu estava fazendo. (Professora 5, 39 anos).

Como é possível observar por meio dos relatos acima, nenhuma das participantes cujos relatos foram analisados aqui tinha como objetivo inicial a prática docente na Educação Infantil. Apesar disso, algumas das professoras relataram que mesmo sem terem como intenção inicial atuar nessa etapa, após o contato com a primeira infância, desenrolou-se uma grande identificação com o trabalho nessa faixa etária da Educação Básica. Em direção oposta, a graduanda do Grupo 02 relatou que

Na verdade eu sempre quis ser professora [...] sempre foi a minha vontade de trabalhar com criança. [...] eu gosto mais daqueles pequeninhos, sabe? Os mais bebezinhos, eu quero ver a Educação Infantil. (Graduanda 1, 43 anos).

A estudante ainda relata que

Eu sempre tive vontade de fazer Pedagogia, trabalhar com crianças, desde a minha adolescência, né? Sempre foi essa a minha vontade. Mas eu acho que sim, que tem esse estereótipo, de que as pessoas que estão no curso de Pedagogia são, justamente, aquelas que não conseguiram, talvez, uma pontuação para fazer outra faculdade que precisa de uma pontuação maior. (Graduanda 1, 43 anos).

O que se evidencia na fala da estudante é que existe um estereótipo de que o curso de Pedagogia não é uma primeira opção da maioria das pessoas que se encontram na posição de futura pedagoga. No entanto, ela afirma desafiar esse estereótipo, pois, no seu caso, sempre foi um sonho poder desenvolver essa profissão e atuar diretamente com crianças pequenas. A participante demonstra um anseio para que se reconheçam mais alunas como ela, em que a escolha do curso de Pedagogia foi feita de forma intencional. A fala da graduanda, indica-nos nosso próximo tópico a ser discutido e analisado: os estereótipos em relação aos profissionais da etapa da Educação Infantil.

Além de tratar dessa temática nos questionários, optamos por aprofundar e problematizar as contribuições dos grupos, ao trazer novamente questões sobre esse assunto no decorrer das entrevistas. Acreditamos que ao identificar possíveis estereótipos em relação às professoras da Educação Infantil, poderemos entender a constituição da identidade profissional dessas docentes, bem como, delinear possíveis representações dessas profissionais. Assim como Tomáz Tadeu da Silva (2000, 2015), compreendemos “que não existe identidade fora da representação” (SILVA, 2000, p.97).

Para ilustrar nossa discussão e apresentação dos posicionamentos das entrevistadas, elaboramos um quadro em que dividimos em “Foco Temático”, sendo esse o assunto central da pergunta; “Subtema”, podendo englobar as diferentes direções em que as participantes se posicionaram; “Relatos”, que são as falas transcritas na íntegra das professoras e graduanda; e por fim, “Participante”, em que indicamos qual a participante que se posicionou daquela forma. Nosso objetivo foi elaborar um quadro para cada uma das perguntas e, dessa forma, expor quais serão os tópicos que serão analisados a seguir.

Quadro 9. Foco temático "Estereótipos" - Relatos das entrevistadas.

Na sua prática como professora, você percebe algum estereótipo relacionado aos profissionais que atuam na Educação Infantil? Qual? Como você descreveria características desejadas para profissionais da Educação Infantil?			
Foco temático	Subtema	Relatos	Participante
Estereótipos	Identifica estereótipos ligados à E. I.	“[...] é como se fôssemos babás, né? [...] eles não nos reconhecem como professoras, eles nos veem como <b>cuidadoras</b> . [...] É mais tido como ‘tia’ do que como um profissional”	P1
		“Ele não vê o profissional da educação infantil como um professor, ele vê como <b>cuidador</b> , sabe? Parece que é diferente. Você muda, você está no ensino fundamental. Você é um professor. Você está na educação infantil, você não é um professor, você é uma tia, é como se a gente aqui atuasse só brincando; eles falam que na educação infantil as crianças só brincam [...]”	PA1
		“[...] eu vejo assim, que, para a família, para a sociedade, a gente é a tia que <b>cuida</b> do menino. [...] eu acho que a educação infantil ainda tem muito esse olhar da sociedade, que é quem cuida, e muitas vezes é quem faz o que a casa não dá conta de fazer. [...] E a questão do que a gente vê de questão de estereótipo eu vejo que é a mulher que está ali.”	P2
		“[...] falam que trabalhar com criança pequena não tem valor, né? Aqui, principalmente aqueles mais novinhos, porque nem parece que é assim importante, é só o <b>cuidado</b> mesmo e que não tem essa necessidade de uma formação, né?!”	G1
		“[...] ainda somos vistas somente como tias. Somente pelo <b>cuidado</b> , é aquela tia que chega com um monte de Eva para colar, pra cortar, é aquela que carrega uma papeleira, então é mais nesse sentido que que a gente infelizmente ainda é vista.”	P5
		“Tipo que você não é exatamente uma professora, você é uma <b>cuidadora</b> , você <b>cuida</b> da criança, você é uma babá, então você trabalha em creche, só pra <b>cuidar</b> , não é para educar. Então a gente escuta muito isso, e é geral. Então eles não valorizam o professor que trabalha na educação infantil, não tem aquela aquele valor que tem com os professores de ensino fundamental. Isso é nítido em todo lugar.”	P3
		“Eu percebo que é o olhar da sociedade, ainda está voltado muito pro creche, né? Geralmente a gente escuta assim: “Você <b>cuida</b> dos menininhos pequeninhos?” “Ai, que legal você dá banho? Então eu falo “Não.” Eu estímulo, eu proporciono experiências para as crianças. Enfim, eu acho que ainda tem muita restrição nesse sentido [...]”	P4
		“[...] Assim, o que eu percebo é que tem um certo preconceito, né? Em relação às professoras da educação infantil que o pessoal fala sobre a educação infantil “Ah, é tranquilo, né?” Porque eles acham que mesmo com a formação da gente, a gente num não tem cabeça. Para pensar, não tem QI, nenhum, né? Que a gente só <b>cuida</b> , eu percebo isso. E já quando vai se tratando de um ensino médio, até mesmo ensino fundamental, aí eles acham que “Ah, aí aquela professora sim, ela já é mais qualificada”. As pessoas têm no meu ver, eu percebo que o pessoal tem essa visão preconceituosa referente a isso.”	PA2
		“[...] É, a gente tenta desconstruir isso nas famílias, igual eu falei da comunidade. A gente tenta desconstruir isso na família, mostrar para elas que aqui é um espaço educativo, educacional, que aqui a gente não vai fazer a função da família e só <b>cuidar</b> , embora a gente	PA3

		vá e reforce, e para mim aqui é um espaço educacional, então a gente tenta desconstruir uma coisa na comunidade que nem a gente acredita. [...]”	
	Não identifica estereótipos ligados à E. I.	-	Nenhuma

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

Como indicado no Quadro 9, os relatos analisados no presente relatório indicam que as participantes percebem estereótipos relacionados às profissionais e estudantes da área de Pedagogia e em especial da Educação Infantil. Observamos que os apontamentos das professoras e da graduanda entrevistadas levam-nos em direção similar aqueles firmados nos questionários.

Fizemos a escolha de grifar todas as vezes em que a palavra cuidado, ou sinônimos, surtissem nas falas das participantes. É relevante ressaltar que esse termo surgiu em todas as falas de todas as participantes ao responderem essa questão. Tais relatos, permitem-nos evidenciar que a noção do cuidado ao tratar da primeira infância está fortemente presente nas representações de professoras. Temos como pressuposto que o elemento do cuidado será, inevitavelmente, presente no recorte da etapa da Educação Infantil, pois ao tratarmos de uma faixa etária em que as crianças são representadas como não detentoras de total autonomia e desenvoltura para realizar todas as ações necessárias do cotidiano, em alguns momentos a intervenção ou auxílio de um adulto é requisitado.

Apesar disso, acreditamos ser essencial que se reconheçam características para além do cuidado que estão presentes nessa etapa de ensino. Como vimos anteriormente com as contribuições de Hirata (2014, 2016), existe uma desvalorização do trabalho de cuidado que aflige tanto os sujeitos que o praticam, como também, aqueles que o “recebem”. Portanto, acreditamos ser necessário o entendimento da atuação de pedagogas para além de suas funções de cuidado; ademais, é imprescindível que reformulemos o discurso acerca da noção do trabalho de cuidado.

Ancoramo-nos nos ideais pós-estruturalistas e, assim como essa perspectiva teórica, acreditamos no caráter constitutivo da linguagem e do discurso, portanto, o fato de que todas as integrantes da atual análise apontaram que um dos estereótipos acerca das docentes da

educação infantil é o *status* de cuidadora, compreendemos que tal característica pode ser entendida como formadora da identidade dessas profissionais. Assim como Butler (2004, p. 201) afirma que “E, embora não traga nenhuma novidade dizer que as normas governam os discursos, cabe recapitular que elas produzem e regulam o sujeito do discurso, fazendo a vida (corporal) dos indivíduos.”, compreendemos que as normas e os discursos corroboram para a elaboração de uma identidade dos sujeitos e, como afirmamos anteriormente, a identidade está relacionada com a representação.

Apesar do nosso foco ser discutir as representações de professoras, consideramos relevante conceituar identidade, visto que, apesar de distintos, são conceitos que em alguns momentos podem ser confundidos. Para isso, buscamos as contribuições de Stuart Hall (2015) sociólogo britânico-jamaicano que foi representante dos estudos culturais e definiu identidade como

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". As partes "femininas" do "eu" masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar da identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, p. 24, 2015).

No caso das representações de professoras, buscamos compreender a partir da lente das teorias de gênero, conceituações, ideias que criamos socialmente acerca do ideal relacionado a essa profissão. Por isso, é necessário distinguir a identidade das professoras das representações sobre essas profissionais. Entendemos a ideia de representações de forma distinta das teorias com base na psicologia em que utilizam o conceito de representações sociais.

Entenderemos aqui o conceito de representação na perspectiva discursiva, na qual conhecer e representar são processos inseparáveis. A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento. Para compreender e conceituar a noção de representação apoiamos-nos em conotações pós-estruturalistas e entendemos que são discursivamente construídas, ou seja, resultam de um processo de produção de significados por meio dos diferentes discursos, que são permeados por relações de poder e interseccionalizados por diversos marcadores. Nesse sentido, temos como pressuposto que as representações constroem preconceitos, estereótipos, sexismos, e são essenciais para a construção e o entendimento do que é diferente e destoante.



Sobre a noção do que é diferente, podemos trazer como referência o autor Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2015) que compreende que “a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo [...] não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação” (SILVA, 2015, p.87). Ele completa que

Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada como “não diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente”. (SILVA, 2015, p. 87).

Silva (2015) ainda conceitua representações com o apoio de pressupostos foucaultianos e da abordagem dos estudos culturais e relata que “as análises culturais trazem também o conceito de representação (a partir de Michel Foucault) como aquilo que discursivamente constrói a realidade.”. Para além das contribuições de Silva (2015), também gostaríamos de retomar as perspectivas de Furlani (2008) que afirma que

A perspectiva pós-estruturalista admite que são as muitas relações de poder, presentes nos processos de significação, que marcam e instituem as diferenças identitárias dos sujeitos sociais. Toda identidade cultural (e aqui me refiro a gênero, sexualidade, geração, etnia, raça, condição física, religião, nacionalidade, classe social, etc.) só apresenta sentido numa cadeia discursiva de diferenças: “o que ela é” será totalmente dependente “daquilo que ela não é”, ou seja, o que é a homossexualidade é o oposto do que é a heterossexualidade (e assim, igualmente, em relação a ser homem ou mulher, masculino ou feminino, branco/a ou negro/a...). Quando a diferença cultural é estabelecida, geralmente, ela implica processos de exclusão, estratégias de divisão marcadas pela hierarquia, por diferentes escalas valorativas, por distintos sistemas de categorização que tornam positiva ou negativa a identidade em questão. (FURLANI, 2008, p. 113).

À luz de todas essas contribuições teóricas, compreendemos que ao aliar essa perspectiva acerca da noção de representações com a ideia da feminização e feminilização da docência, podemos compreender que as representações de professoras são construídas a partir das noções e das representações do que é ser mulher. Por fim, Furlani apresenta-nos um horizonte sobre essa discussão ao propor, a partir de um conceito de Jacques Derrida, uma desconstrução das representações, ela discorre que

Uma possibilidade para responder essas questões, talvez seja o proposital e assumido exercício analítico de desconstrução das representações. A desconstrução, termo criado pelo filósofo francês Jacques Derrida (1930- 2004) tem sido muito utilizada no campo das ciências sociais e humanas, nos últimos tempos, e de muitas maneiras. Para Derrida, desconstruir um texto é mostrar os modos como ele pode ser lido e explicitado em suas contradições e irreduzibilidades, e uma possibilidade para isso é apontar as oposições binárias presentes nas tramas. (FURLANI, 2008 p. 114).

Por fim ela ainda acrescenta que,

No entanto, desconstruir um texto, um entendimento, uma representação, é também explicitar seu caráter construído (inventado, criado, forjado), ou seja, é buscar perturbar, transgredir, desestabilizar e subverter a lógica de poder que estabelece aquela “verdade” como inquestionável, merecedora de status, de prestígio, de hegemonia... (FURLANI, 2008, p. 115).

Prosseguindo com as análises dos dados, em outras entrevistas, ao perguntarmos sobre os estereótipos (gerados a partir das representações), também tivemos relatos que discorriam sobre a inteligência e aparência das professoras atuantes na educação infantil. Como demonstrado nos trechos a seguir,

Em relação às professoras da educação infantil que o pessoal fala sobre a educação infantil “Ah, é tranquilo, né?” Porque eles acham que mesmo com a formação da gente, a gente num não tem cabeça. Para pensar, não tem QI, nenhum, né? Eu percebo isso. E já quando vai se tratando de um ensino médio, até mesmo ensino fundamental, aí eles acham que “Ah, aí aquela professora sim, ela já é mais qualificada”. As pessoas têm no meu ver, eu percebo que o pessoal tem essa visão preconceituosa referente a isso. (Profissional de apoio 2, 36 anos).

Partindo da fala de uma das entrevistadas também identificamos alguns estereótipos perpetuados pelos próprios profissionais. A PA3 demonstra incômodo ao relatar as falas de colegas de trabalho que consideram a atuação na Educação Infantil uma forma de descanso, ela afirma que

Eu não sei se é estereótipo, mas uma coisa que me incomoda muito que eu escuto há muito tempo é “Estou na educação infantil para descansar”. Então não sei se é um estereótipo, mas é uma coisa que me incomoda e eu sempre ouvi isso muito enquanto profissional de apoio, porque eu estava ali auxiliando o professor e também, como professora, eu ouvi isso muito [inaudível]. Eu nunca achei que aquilo lá era descansar, eu falava “Nossa, eu trabalho, tem alguma coisa errada então [...] então eu entendo que muitos valorizam seus cargos fora da EMEI, ou seja, fora da educação infantil. E isso me incomoda, porque eu acho que o compromisso que eu tenho em um trabalho, eu preciso ter no outro. (Profissional de Apoio 3, 48 anos).

Ainda tratando das contribuições acerca dos estereótipos que afligem as profissionais da educação infantil, uma das professoras relatou sobre um tratamento diferenciado entre profissionais da escola. Ela afirma que as profissionais de apoio sofrem ainda mais depreciação do que as professoras, como num recorte interseccional, além de trabalhar na educação infantil, que já é alvo de desvalorização, essas trabalhadoras ainda possuem o cargo de menor reconhecimento dentro do grupo de educadores. A professora diz

[...] agora, do ponto de vista profissional, eu percebo um, eu diria até um preconceito com relação a diferenciação de cargos é se eu me apresentar como professor, vou ser tratada de uma forma e se alguém me apresentar como profissional de apoio, vai ser de outra forma, então eu percebo isso. [...] É como se o professor, tivesse total conhecimento e total domínio; e o educador fosse somente um educador que não tivesse importância no trabalho como um todo. Por exemplo, no meu trabalho como

professora dentro da sala de aula e desenvolvimento das estratégias, e atividades com as crianças é como se fosse mais importante mesmo, como se tivesse uma hierarquia. É como se o professor estivesse num patamar maior do que esses outros profissionais. Que são muito importantes. (Professora 4, 39 anos).

A questão da interseccionalidade é fundamental para a análise e entendimento de todas as esferas envolvidas no trabalho docente. Essa fala remete-nos à contribuição de Kimberlé Crenshaw (2002) que faz uma metáfora para facilitar o entendimento acerca da noção de interseccionalidade. Esse é um conceito que apesar de ser cada vez mais utilizado em pesquisas e discussões acadêmicas, pode ser alvo de confusão conceitual. A autora afirma que

Intersectionality is what occurs when a woman from a minority group... tries to navigate the main crossing in the city [...]. The main highway is 'racism road'. One cross street can be Colonialism, then Patriarchy Street. [...] She has to deal not only with one form of oppression but with all forms, those named as road signs, which link together to make a double, a triple, multiple, a many layered blanket of oppression. (CRENSHAW, 2001, *apud*. CHONG, 2019, p. 428).

A seguir, apresentamos um segundo quadro em que compilamos as respostas das professoras e estudante que participaram das entrevistas, porém, agora relacionado a pergunta sobre características desejadas para profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil.

Quadro 10. Foco temático "Características desejadas" - Relatos das entrevistadas

Foco temático	Subtema	Relatos	Participante
Características desejadas para profissionais da Educação Infantil	Amor à profissão/ Instinto Materno/ Ser mulher	“Socialmente, principalmente em relação aos que são profissionais na Educação Infantil, pensa-se que não precisa ter uma formação para poder trabalhar, porque “É só um cuidado” então, partindo dessa ideia, qualquer pessoa poderia ir ali e orientar porque é mais fácil lidar com aquelas crianças, e que não tem uma exigência maior de formação. E, também, no sentido de que a mulher seria a pessoa ideal, né? O gênero feminino seria o ideal para poder trabalhar com as crianças que, tem aquela <b>noção da maternidade</b> , aquela ideia de que isso já vem do nascimento e a pessoa traz com ela. E eu entendo que não é isso.”	G1
		“Eu acho que o que é esperado é que você tenha uma paciência grande, não somente a nível de tratar com a criança. Porque eu acredito que todo mundo que atua na educação infantil, fez uma opção para estar aqui, né? E a conduta dele, o comportamento dele frente a essa criança, eu acho que é de docilidade, sabe, de carinho; até mesmo de <b>instinto maternal</b> , porque é um hábito assim, de pegar aquela criança pôr no colo, dar um carinho para ele quando ele solicita, né?”	PA1
		“Primeiramente, é <b>gostar</b> do que faz. E gostar muito do que faz, porque não é fácil trabalhar nem na educação infantil, nem no fundamental, porque ali, hoje em dia, as crianças, elas estão muito para frente, entendeu? [...]”	PA2
		-	P2
		“Mais <b>amor</b> . Assim, não estar ali só pelo salário, né? Parece que tem gente ali que está lá só pra receber, né?”	P1
	Empatia /paciência/ respeito/ pontualidade	“É uma mistura, porque a educação infantil, quando você fala em como mexer com crianças, você tem que ter algumas características que eu acho que devem ser essenciais como empatia, é olhar para a criança como um ser que deve ser respeitado. [...]Então eu penso que o respeito a empatia, e ser uma pessoa realmente disposta, porque muitas vezes é muito físico aqui. [...] ”	P4

		“A primeira, pontualidade, que a gente lida aqui com pontualidade, assiduidade, ética. Infelizmente, a gente percebe falta de ética nas relações com os colegas de trabalho, isso é muito triste. Na relação com as crianças, na relação com a comunidade, eu acho que a ética tem que estar acima de tudo e as pessoas têm, às vezes, uma visão equivocada do que seja a ética. O respeito pelo outro, o cuidado com o outro, para mim, é visto como ética, ela não é só nossa, “eu não vou pegar esse dinheiro porque ele não é meu”, não, isso também faz parte da ética, mas não é só isso. Eu acho que a ética ela é bem mais abrangente do que as pessoas possam imaginar, então isso é uma coisa que me incomoda, eu acho que poderia melhorar; o trato com as crianças, a falta de afetividade às vezes me incomoda. [...] Aqui têm profissionais excelentes, mas também têm profissionais que precisam refletir sobre a sua conduta. [...]”	PA3
		“Empatia, companheirismo, também tem que ser companheiro do aluno, amigo, tratar a criança de uma maneira mais carinhosa, com afeto. [...]”	P3
	Sistematização de conhecimento teórico/acadêmico	“[...] que ele esteja capacitado, que ele esteja com a capacidade intelectual necessária para poder cuidar de crianças, né?” [...] Um ser humano capacitado para trabalhar”	G1
		“[...] Mais do que isso, ele também precisa se atualizar, ele precisa estudar, outra coisa que também cai no estereótipo lá da primeiras perguntas que você me fez, é a ideia de que o profissional da educação infantil não é inteligente.	P5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

No quadro acima elaboramos três subtemas de acordo com o que surgiram dos relatos das entrevistas, nesse caso foram: o primeiro focado em características como “amor” e “ser mulher”; o segundo características como empatia e paciência; e por fim, sistematização de conhecimento teórico e acadêmico.

Ao observarmos o Quadro 10, sobre as respostas para a pergunta sobre as características desejadas para profissionais da Educação Infantil, deparamo-nos com diversos termos como “gênero feminino”, “noção maternal”, “docilidade”, “paciência”, “instinto materno”, “amor”, dentre outras, que referem à noção sexista e patriarcal de como uma mulher deve se comportar em sociedade. Tais características reforçam a ideia de que quem deve atuar na primeira etapa de ensino são exclusivamente mulheres.

Notamos que somente duas das participantes apontaram como característica desejada a capacitação intelectual da/o profissional atuante, sem relacionar os atributos necessários à

profissão docente à figura feminina. A fala da Graduanda 1 parece apresentar certo incômodo pela vinculação exclusiva da profissão docente à imagem feminina e suas condições, supostamente, biológicas. A participante demonstra, ainda, um anseio para que se reconheça a importância da formação e sistematização de conhecimento teórico para a atuação na Educação Infantil.

Tais contribuições remetem-nos à Arce (2001) ao tratar da reprodução de ideais e discursos estigmatizantes sobre a figura da profissional da primeira infância, ela firma que

No sentido de que a idade da criança e o cuidado com seu corpo seriam fatores importantes de desprestígio do profissional de educação infantil. Cuidado, proximidade com o corpo da criança e desqualificação são expressões constantes no discurso dos pesquisadores na área de educação infantil, enquanto “jeitinho” e “gostar” são palavras presentes na fala tanto dos futuros profissionais da área, como também daqueles que nela já atuam. (ARCE, 2001, p. 168).

Também vale ressaltar o caráter de valorização do serviço voluntário advindo da fala da Professora 1, que evidencia que as profissionais dessa área devem ter mais amor pelo seu trabalho e desvincular sua dedicação da recompensação financeira; ou seja, deixar de trabalhar pensando somente em seu salário e, ao contrário disso, pensar nas crianças e na importância social da sua função. Tal afirmação relaciona-se novamente com as contribuições de Arce (2001) que diz que

A exaltação do servir, do desprendimento das coisas materiais, da presença do espírito de doação, podem ser muito bem entendidas quando se tem um incentivo ao trabalho voluntário de mães [...] Desse ponto de vista, ressaltar características pessoais e associá-las à divindade convém, quando se pauta a educação no amadorismo e no não-profissionalismo, calando de imediato qualquer forma de organização dessas mulheres por salários e formação. (ARCE, 2001, p. 178).

Muitas vezes, é possível depreender de um discurso nos ambientes da Educação Infantil, advindo das famílias atendidas, ou até mesmo de gestões administrativas, em que apontam a beleza, a pureza e a grandeza do trabalho com crianças pequenas e como aquelas pessoas que atuam nessa área possuem um “dom”, ou até mesmo, “habilidades naturais” para o trato com a infância. Tal concepção reforça um estigma de que é necessário somente um “[...] ‘jeito’ para realizar o trabalho, deixando nas entrelinhas que não é necessário nada mais para obter-se uma formação adequada que levaria à profissionalização da educação” (ARCE, 2001, p. 179).

Para além disso, ainda acerca da temática de características desejadas para profissionais atuantes na Educação Infantil, tivemos o relato de algumas professoras que ressaltaram a importância do respeito e empatia no trato da primeira infância, a Professora 4 afirma que

Que eu acho que devem ser essenciais como empatia, é olhar para a criança como um ser que deve ser respeitado. Porque, infelizmente, não só aqui no espaço da nossa

escola, mas eu acho que em várias outras, a gente vê que é o adulto impondo e que ele não olha pra criança com respeito, como se ela não tivesse opinião, como se ela não compreendesse aquela situação. Então eu penso que o respeito a empatia, e ser uma pessoa realmente disposta, porque muitas vezes é muito físico aqui. Não é só eu querer fazer, mas eu preciso atender a minha criança. Eu preciso abaixar e olhar no olho dela quando eu for chamar a atenção, mesmo que fosse para ficar muito brava com ela. Ou que seja pra pegar na mãozinha dela, então eu preciso disso também, desses aspectos mais flexíveis e não uma pessoa fechada, uma pessoa que não olha com respeito e com carinho por essa fase que é tão importante. (Professora 4, 39 anos).

Ainda sobre a mesma pergunta, a Professora 5 trouxe uma fala interessante sobre a capacitação dos profissionais da etapa da Educação Infantil, que podemos, até mesmo, relacionar com a formação inicial, processo de profissionalização, formação continuada e representações de professoras. Ao relatar sobre uma situação que vivenciou em conversa com uma amiga psicóloga, a professora explica que esta conhecida ofertou um curso com o público-alvo das “meninas da educação infantil” e, após aplicá-lo, afirmou que estas profissionais eram “inferiores” e “burras”, a Professora 5 conta que

Mas também eu mesma dentro da educação infantil, por vários momentos, eu tenho esse pré-conceito, ou conceito formado, de que, as vezes, eu também percebo que o profissional da educação infantil, não sei se ele precisou de muito pouco para passar, ou não se atualiza, ou se ele precisa de muito pouco para estar na sala, porque realmente a educação infantil não é o lugar curricular da gente jogar na criança um monte de informações sistematizadas. E aí, eu acho que isso é muito sério; é até uma acusação que eu estou fazendo, mas assim na escola onde eu trabalho, eu consigo entender que uma parte dos profissionais é muito boa no que faz, e outra parte, parece que parou um tempo... É algo preocupante. (Professora 5, 39 anos).

A contribuição dessa professora propõe-nos muitas reflexões, que abrangem desde a questão das baixas notas de cortes dos cursos de licenciatura, em especial cursos de Pedagogia, até a aceitação e interiorização de uma professora ao chamarem suas colegas de profissão de inferiores e burras. A nota de corte do curso de Pedagogia na UFU Campus Santa Mônica – Universidade em que a presente pesquisa está sendo desenvolvida - na modalidade de ampla concorrência no ano de 2023 foi de 618,64<sup>14</sup>. Uma boa forma de identificar a discrepância da nota de corte do curso de Pedagogia é comparando-o com cursos estigmatizados como de sucesso, como os cursos de Medicina e Direito, os quais tiveram notas de corte de respectivamente, 792,75 e 742,32. A nota de corte de um curso é determinada pela última nota (a mais baixa) dentro do número de vagas disponíveis e de pessoas classificadas, portanto, pode ser entendida como a pontuação mínima necessária para que os candidatos sejam aprovados no curso que desejam. Portanto, a nota de corte é calculada com base na classificação geral dos

---

<sup>14</sup> Informação retirada do site oficial da Universidade Federal de Uberlândia na data de 30/10/2023 às 09h40 acesso disponível em: <https://www.portal.prograd.ufu.br/sismat/matriculaonline/divulgacao/resultado/193/729>.

estudantes e pode atuar como um reflexo da procura por determinado curso; cursos com maior procura, em geral, irão apresentar notas de corte mais altas devido a maior quantidade de estudantes.

Dessa forma, percebemos que o curso de Pedagogia apresenta uma nota significativamente mais baixa que cursos como Medicina e Direito, porém, ainda está próxima da média dos cursos da universidade, considerando que a menor nota de corte da UFU em 2023 foi 420,36 e a maior foi 792,75 a média foi de 606,55.

Ainda sobre a contribuição da Professora 5, ela compreende que está fazendo uma “acusação muito séria” ao apontar que profissionais da educação infantil parecem ter “parado no tempo”. A participante trata da questão de que essa etapa não deve ser responsável por sistematizar uma grande quantidade de conhecimentos, ou seja, o foco dessa etapa não é que as crianças estejam sistematizando conhecimentos conteudistas e que isso poderia resultar em professoras desprovidas desses conhecimentos. Nós sabemos que na Educação Infantil as aprendizagens proporcionadas para as crianças tem perspectivas diferentes das demais etapas de ensino e buscam compreender a criança como um ser capaz, promover a autonomia, o autoconhecimento, e de forma gradual e contextualizada, favorecer a introdução à temáticas como o universo letrado e literário.

A fala desta participante pode ser relacionada com a contribuição da Profissional de Apoio 3 quando esta afirma que,

É, a gente tenta desconstruir isso nas famílias, igual eu falei da comunidade. A gente tenta desconstruir isso na família, mostrar para elas que aqui é um espaço educativo, educacional, que aqui a gente não vai fazer a função da família e só cuidar, embora a gente vá e reforce, e para mim aqui é um espaço educacional, então a gente tenta desconstruir uma coisa na comunidade que nem a gente acredita. Então, se eu acho que aqui é de menor importância, como que eu vou passar para a comunidade que isso aqui tem muita importância, que precisa ser levado a sério. Isso é uma coisa que me incomoda, porque eu acredito que aqui é a base. Uma base bem-feita, para mim, é primordial, é o início da construção do futuro de uma criança. (Profissional de Apoio 3, 48 anos).

Concordamos com a participante quando ela afirma sobre a necessidade de tornar visível a importância da etapa da Educação Infantil para as famílias das crianças e comunidade escolar, pois, a partir do reconhecimento social, a escola, e portanto, as profissionais darão os primeiros passos a favor de melhorias para o trato com a infância. Nesse sentido, é primordial que as próprias professoras atuantes exerçam uma espécie de autorreconhecimento profissional e docente, para que aconteça o empoderamento dessa classe de profissionais que são, como



demonstrado anteriormente e respaldado pelos relatos das professoras, historicamente desvalorizados pela sociedade.

Todas essas concepções em que apontam para a naturalização das representações de gênero de professoras da Educação Infantil, causou-nos a dúvida sobre qual seria o entendimento dessas profissionais acerca do próprio conceito de gênero e relações de gênero. Portanto, para dar prosseguimento com a análise, e em busca de responder essa pergunta, questionamos as participantes acerca de seus entendimentos sobre o que é gênero.

Inicialmente, é pertinente apontar que algumas participantes demonstraram certo desconforto nesse momento da entrevista, tendo algumas delas, até mesmo, evitado a pergunta ou deixado de responder. No momento da pergunta, algumas delas disseram que

Não sei se eu entendi sua pergunta. (Professora 2, 35 anos).

Como assim? Não sei se eu entendi sua pergunta. (Professora 1, 60 anos).

Eu não entendi direito a pergunta. (Graduanda 1, 43 anos).

Bom, gênero já é uma coisa ampla, né? Porque... Bom, nossa, é difícil responder uma coisa tão... [breve pausa] (Professora 4, 39 anos).

Assim como elas, uma outra participante, identificada como PA2, mostrou-se levemente desconcertada pela pergunta, inicialmente pediu um exemplo

Então, por exemplo, é, eu não lembro, porque assim tem muito tempo que eu já respondi esse questionário, né? Deixa eu lembrar aqui que eu falei, eu não lembro se lá tinha exemplo, você lembra se vocês colocou alguma coisa? (Profissional de Apoio 2, 36 anos).

Após explicarmos que a intenção da perguntar é obter uma visão da participante sem que tenhamos que direcioná-la e que não existiam respostas erradas, a profissional continuou buscando direcionamentos para resposta. Perguntando

Entendi. Deixa eu lembrar aqui então, porque isso aí é tão difícil. [...] Aí então, deixa eu só entender, qual que é a pergunta específica? [...] A então, mas relacionado com a educação infantil? É específico ou geral? (Profissional de Apoio 2, 36 anos).

Por fim, a participante não trouxe um conceito de gênero, mas posicionou-se sobre as relações de gênero, apesar de também não ter conceituado seu entendimento acerca das relações de gênero. Acreditamos que a docente estava com receio de se posicionar e/ou falar algo incorreto, apesar de nossas repetidas tentativas de assegurá-la que a intenção não era averiguar sua fala dentro de uma lógica entre certo e errado, mas compreender ser posicionamento e contextualizá-lo. Arremate, após finalizar sua fala a entrevistada ainda questionou

É isso que você está querendo falar? Tô até com medo de falar. [risadas] (Profissional de Apoio 2, 36 anos).

Essa reação coletiva de estranhamento à pergunta indica-nos um certo receio de se posicionar em relação ao que, hoje em dia, ainda é considerado um assunto polêmico. Nesse quesito, traremos a informação de que na cidade em que essa pesquisa foi realizada tramitava em Junho de 2023, alguns meses após a realização das entrevistas, um projeto de Lei Ordinária – 01766/2023, Projeto de Lei nº. 1156/23 de autoria do então vereador Zezinho Mendonça que tinha como objetivo aprovar a proibição de discussões sobre “ideologia de gênero” nas escolas da rede pública municipal, estadual e de ensino privado.

O projeto de lei foi aprovado no dia 12 de Junho de 2023, porém, posteriormente, em 17 de Julho de 2023, a lei foi suspensa pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), por meio da decisão do juiz João Ecyr Mota Ferreira que considerou que a lei municipal feria a Constituição Federal ao interferir em currículos e no modo de exercício das atividades docentes. Outra questão que foi colocada em discussão foi a expressão “ideologia de gênero”, que é utilizada por setores ultraconservadores e religiosos que acreditam que os docentes doutrinam seus alunos e ensinam a transgredir o padrão heteronormativo.

Quando tratamos da ideia de um direcionamento que acontece nas escolas acerca de uma construção identitária específica, abordamos um movimento que verdadeiramente acontece desde os primórdios dos tempos, porém, o que, atualmente, vem sendo nomeado de “ideologia de gênero” pode ser entendido como a busca pela garantia do respeito à diversidade sexual e o fim de tratamentos assimétricos entre homens e mulheres. A partir desta ideia de que a “ideologia de gênero” consiste em atos de imposição de ideias, compreendemos aqui que esta já vem acontecendo há tempos, porém somente se tornou pauta das discussões quando deixou de servir a busca das classes dominantes pela manutenção dos modelos de assimetria e intolerância às diversidades sexuais e de gênero e o fim de tratamentos assimétricos entre homens e mulheres. (RIBEIRO, 2019, p. 55).

Portanto, ressaltamos que não existe a “ideologia de gênero” da forma como vem sendo espalhado pelos grupos ultraconservadores, mas como um modelo de conservação da heteronormatividade. Ao tratarmos da questão da “ideologia de gênero”, seguimos uma valiosa sugestão da Banca de Qualificação desta pesquisa, e buscamos as relevantes contribuições de Rogério Diniz Junqueira (2019) pesquisador do INEP e importante estudioso sobre o avanço da ofensiva antigênero que nos auxilia no processo de análise do impacto da “ideologia de gênero” nas escolas e no cotidiano de professoras e professores.

Para compreender de forma ampla o termo “ideologia de gênero” é necessário fazer uma retomada histórica e, para isso, utilizaremos as noções de Junqueira (2019) que nos demonstra que esse movimento antigênero teve início no seio da igreja católica. O autor refere-se à “ideologia de gênero” como um sintagma, e permite-nos compreender a construção do conceito intelectual e

social acerca da temática ao propor uma retomada histórica do movimento religioso e, consequentemente, político em torno da luta contra *gender*<sup>15</sup>.

Junqueira (2019) afirma que a ofensiva antigênero teve início no seio da igreja católica, ao contrário do que, muitas vezes, é entendido socialmente como um movimento de origem neopentecostal. Ele afirma,

A origem da terminologia "Ideologia de gênero" inicia-se em um esforço da igreja católica que objetivava: o combate aos direitos sexuais, à cultura da saúde reprodutiva, ao sexo seguro, ao aborto legal e seguro, à pluralidade dos arranjos familiares, à inseminação artificial, à livre expressão sexual e de gênero etc. (JUNQUEIRA, 2019, p. 9).

Em sua retomada histórica, o autor aponta como alguns dos objetivos da igreja e seu movimento e discurso antigênero era o retorno para concepções naturalizadas e biologizadas acerca das posições e papéis de homens e mulheres na sociedade pública, mas, em especial, privada. Ele destaca que a igreja tinha o interesse de fazer com que a temática das sexualidades e dos papéis de gênero permanecesse no âmbito privado e familiar, no intuito de dar continuidade à naturalização binária e misógina.

Para tanto, tais cruzados morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual. Deste modo, procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o *aggiornamento*<sup>16</sup> do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2019, p. 1).

Junqueira (2019) relata que após posicionamentos importantes e marcantes da igreja referente ao movimento antigênero, como o discurso do então Papa Bento XVI<sup>17</sup> nomeado “Discurso à Cúria Romana por Ocasão dos Votos de Feliz Natal” que ocorreu em 22 de dezembro de 2008, no qual ele descreveu o *gender* como algo que poderia levar à autodestruição

---

<sup>15</sup> Rogério Junqueira em uma palestra oferecida na Universidade Federal de Uberlândia no dia 08 de Agosto de 2023 nomeada de “A invenção da ‘ideologia de gênero’ e o discurso antigênero: Características e estratégias de uma ofensiva reacionária contra o Direito à Educação” organizada pelo curso de Pedagogia e Jornalismo com o apoio da Faculdade de Educação; ressaltou em sua fala que os movimentos religiosos que deram origem a esta ofensiva, em sua maioria, optavam por utilizar o termo *gender* no inglês mesmo quando se tratava de discursos em Italiano, Espanhol e outras línguas latinas para incentivar a noção de estranheza e não pertencimento deste conceito na realidade cristã-latino-americana.

<sup>16</sup> O termo *aggiornamento* advém do italiano e significa atualização e renovação. Esse termo surge no Concílio Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII como uma orientação chave que tinha como objetivo fazer uma proposta de adequar a igreja católica aos tempos modernos. Informação retirada do site: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2018-08/concilio-vaticano-ii-aggiornamento-sacrosanctum-concilium.html> acesso em 03 de novembro de 2023.

<sup>17</sup> De acordo com Junqueira (2019) o papa Bento XVI foi atuante na luta contra a disseminação do conceito de gênero e liberdade de gênero; constantemente condenando o tema. O autor relata que o pontífice foi “central para catalisar e revigorar a ofensiva contra a ‘teoria/ideologia do *gender*’ em moldes transnacionais”.

do homem; o movimento antigênero ganhou novos adeptos que advinham de diversas vertentes religiosas, não mais exclusivo da igreja católica. Ele afirma que a ofensiva antigênero

[...] passou a contar com adesões de diversas denominações religiosas, dentre elas, as igrejas evangélicas neopentecostais, as quais, especialmente na América Latina, demonstram saber se valer e se apropriar do léxico e da gramática antigênero para alavancar sua visibilidade e sua influência. Entre emulações e concorrências, essa incorporação parece se dar, em diferentes medidas, por meio de processos de adesão, captura, captação, reformulação, deslocamentos, além de outros, como a elisão da origem católica do discurso. (p. 12) (JUNQUEIRA, 2019, p. 12).

Trazendo essa questão para o ambiente escolar,

Afinal, de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do gender, teriam se convertido em “campos de reeducação e doutrinação”. Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero. Ali, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero”. (JUNQUEIRA, 2019, p. 13).

Dando continuidade às análises, mostraremos a seguir no Quadro 11 quais foram as respostas das participantes ao serem questionadas acerca de como elas compreendiam o conceito de gênero e se acreditam que existem relações de gênero presentes na etapa da Educação Infantil.

Quadro 11. Foco temático "Gênero" - Relatos das entrevistadas

Enquanto professora, como você compreende o conceito de gênero e relações de gênero?			
Foco Temático	Subtema	Relatos	Participante
Gênero	Não conceituaram gênero	-	PA3
		-	PA1
		“Isso aí, eu não consigo te explicar direito não [...]”	P3
	Entendimento da categoria gênero enquanto uma criação cultural desvinculada de características biológicas	"Para mim, gênero é quem eu sou, quem o outro é, se ele se entende como menina, como menino, se ele gosta de brincar de bonecas, se ele gosta de brincar de carrinhos ou se ele não gosta de nenhum dos dois. [...] entendo que gênero é o que forma a pessoa, não simplesmente porque 'ah, eu sou menina porque eu tenho 'perereca', e ele é um menino porque tem 'pipiu', não."	P2
	Entendimento Clássico (biológico, natural, binário) da categoria gênero	“Para mim, gênero é o masculino e feminino. Só que se nós formos olhar para tantas transformações que a sociedade está passando, eu não posso mais dizer que é masculino e feminino. Porque existem várias vertentes, mas eu vou tentar focar aqui no que eu penso, né? Eu observo que, no ponto de vista de gênero, não tem como mudar, ou é homem ou é mulher, porque é do gênero feminino ou masculino.”	P4
		“Bom, e quando eu vi lá o questionário, eu fiquei pensando e eu acho que dá margem para mais de uma coisa, né? Primeiro, eu percebo que é homem e mulher, né? A gente está falando de masculino e feminino [...]”	P5
		“Então, mas é praticamente a mesma coisa, está interligado, porque a sexualidade, porque talvez toda, num exemplo, talvez é, eu posso pensar, eu posso me sentir homem e aí eu tenho a sexualidade e eu acho que eu me interesso por... [breve pausa] Entendeu? Então eu acho assim, que tá tudo interligado, é a mesma coisa no na minha visão [gênero e sexualidade].”	PA2
		"Esse para mim é complicado, tá bom? Essa liberdade de gênero, eu não vejo isso, não entendo desse jeito [...]. Ai, entendo que nós viemos com um gênero que o papai do céu escolheu, né? Menino é menino, menina é menina. Agora, o que vem depois? Já é ideologia, não sei o que isso seria."	P1
		"Gênero masculino, feminino, é... Esses mesmos. [...] esses novos conceitos de gênero que estão surgindo, eu não conheço todos para te falar."	G1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

No Quadro 11 optamos em dividir o subtema em 1) “não conceituaram gênero” para classificar as participantes que não apresentaram informações sobre o questionado; 2) entendimento pautado na noção de gênero enquanto uma construção cultural; e 3) entendimento clássico (biológico, natural, binário) da categoria gênero. Como é possível identificar no quadro acima, a maioria das entrevistadas apresentou uma visão biológica acerca do conceito de gênero e um número significativo de três participantes (33,3 % do total) não conceituaram gênero.

Acerca das participantes que não conceituaram gênero, temos um resultado interessante, que mesmo não conceituando, todas elas observam a presença das relações de gênero no ambiente da Educação Infantil, seja na presença majoritária de mulheres, na relação entre as próprias crianças, ou até mesmo entre as famílias e as professoras.

A fala da Professora 1 apresenta atravessamentos interseccionais sobre seu possível posicionamento religioso no momento em que ela afirma que quem escolhe o gênero de um sujeito seria uma entidade divina. Essa participante, no decorrer da entrevista, se mostrou incomodada com alguns comportamentos e falas de sujeitos jovens, o que podemos compreender como incompatibilidade entre diferentes gerações. A presença do discurso religioso – em sua maioria ultraconservador e, muitas vezes, pautado nas passagens da Bíblia interpretadas de forma descontextualizada – para justificar intolerâncias frente às comunidades LGBTQIAP+ é recorrente e em relação à temática acreditamos que

Essa forma de interpretação serviu, e tem servido até hoje, não apenas para legitimar e acentuar a homofobia, mas também, ao longo da história humana, para justificar a segregação racial e a opressão sexista contra as mulheres presentes na própria igreja cristã. Dessa forma, os efeitos desse tipo de episteme não atingem apenas as sexualidades subordinadas, como a homossexualidade. O uso literal da Bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e da volta da “submissão” da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras. (FURLANI, 2008, p. 22-23).

Ainda tratando das contribuições da participante citada anteriormente, ela fez um relato sobre sua experiência na escola e descreveu que “As crianças não sabem se eles são menino ou menina” (Professora 1, 60 anos), ela descreve uma parte da rotina do dia na escola em que chama as crianças para irem ao banheiro e ao chamar as meninas, todas as crianças vem em conjunto; no intuito de mostrar às crianças a qual padrão imagético e comportamental elas devem pertencer, a professora faz uso de plaquinhas com imagens do padrão de menina e menino para incitar as crianças a se classificarem a partir de uma noção binária de gênero. Ainda sobre esse “desentendimento” das crianças a professora afirma que

Ó, mas tá complicado. Eu não sei se é os pais que não falam mais, não explicam mais o que que é, menino, que que é menina... Eu não sei. Mas, eu não sou muito a favor do gênero não, não sou. (Professora 1, 60 anos).

Em seguida, com o intuito de compreender a fala da participante, questionamos se ela acredita que não deveria existir essa distinção entre gênero feminino e masculino, ao qual ela responde que “Deveria existir, feminino e masculino, e só. Não tá tendo mais.” (Professora 1, 60 anos). Novamente observamos um padrão de pensamento binário. Diante do falado ressaltamos, assim como Reis, Zorkot, Silva e Carneiro (2019), que “o corpo não deve ser concebido (ingenuamente) a partir de uma existência (estritamente) biológica e natural, mas, sim, como um objeto de investimento político que precisa ser problematizado.” (REIS; ZORKOT; SILVA; CARNEIRO, 2019, p. 8).

Ainda, ao continuarmos a entrevista com a Professora 01, após ela afirmar e, de certa forma, reconhecer que não existe somente um padrão binário de expressão de gênero na sociedade, questionamos sobre o que ela percebe que está presente em relação a isso, e ela responde que percebe

Uma mistura de ideias, né? Um ai, como que eu vou te falar? Pra mim, é um modismo. Tem hora que eu acho que é modismo. “Ah, fulano tá, eu vou atrás.” Você entendeu? “Ah, não deve experimentar, porque se experimentar num sai.” Então isso é modismo. Então isso tá mais é pra maria vai com as outras mesmo. Sabe? E, não sei, não consigo ter outra ideia a não ser modismo. (Professora 01, 60 anos).

No desenrolar da conversa com a entrevistada percebemos que ela não diferenciava gênero de orientação sexual e sexualidade. É possível observar que a entrevistada em momento algum cita as palavras “homossexual” ou “gay”, mas ao responder a questão sobre a presença de relações de gênero na escola ela afirma que “[...] eu tenho visto algumas mudanças, por exemplo, menino e menino se abraçarem mais, né? Então, eles estão se beijando [...]” (Professora 1, 60 anos). Em seguida perguntamos para a participante se atribuía essas mudanças à orientação sexual e ela respondeu que “Sim, sim. Que a gente vê lá na escola os casais que vão levar os filhos. Você vê que é complicado.” (Professora 1, 60 anos).

Outras participantes também mostraram no decorrer de suas contribuições que não diferenciavam orientação sexual, sexualidade, gênero, identidade de gênero e identidade sexual. Como fica claro na fala da Participante PA2 “[...] Então eu acho assim, que tá tudo interligado, é a mesma coisa no na minha visão [gênero e sexualidade]. [...]” (Profissional de Apoio 2, 36 anos).

Haja vista a confusão conceitual entre as participantes principalmente em relação às identidades sexuais e identidades de gênero, achamos relevante esclarecer que

Ainda assim é importante salientar que embora as identidades de gênero e as identidades sexuais mantenham entre si uma relação, que a mesma não é sustentada por um caráter de dependência. O que isso significa? Que as identidades sexuais (o que é da ordem dos desejos, dos prazeres e da vivência da sexualidade) não são fixas, terminais e dependentes por conta do sexo biológico dotado dos sujeitos. As identidades de gênero (o que é da ordem das feminilidades e das masculinidades) são construções sociais e culturais, e não estão ‘presas’ ao sexo biológico de homens e mulheres. (BECK, GUIZZO, 2013, p. 179).

A Professora 1 apontou em sua fala, entonação e expressões faciais, um tom de desaprovação para com essas famílias citadas que destoam do padrão e, em alguns casos, podem transgredir a heteronormatividade. Tal trecho da entrevista remete-nos à noção de sexualidade, para isso, recorreremos a Louro (2000, 2008) que em diferentes momentos de sua produção teórica, conceitua sexualidade e permite-nos um maior entendimento ao afirmar que

Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo exatamente porque está em contínua transformação. No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e - o que é ainda mais complicado - admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente *a* fronteira. (LOURO, 2008, p. 21).

Diante do nosso referencial teórico compreendemos que “a sexualidade permanece como um alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades.” (LOURO, 2008, p. 21), o que aparece, talvez de forma velada, na fala da Professora 1 e de outras participantes. Acreditamos que “ao ter como alvo o corpo humano, as pedagogias dos corpos não agem apenas para supliciá-lo, mutilá-lo ou reprimi-lo, mas agem também para aprimorá-lo, adestrá-lo e imobilizá-lo (SOARES, 2008 *apud* REIS *et al.*, 2019, p. 11).

No decorrer de diversas entrevistas com nosso universo amostral, identificamos certo desconhecimento por parte das participantes que não diferenciavam gênero, orientação sexual, identidade de gênero e sexualidade. Sobre o assunto, segue o Quadro 12 elaborado a partir da questão: Você acredita que as relações de gênero estão presentes na Educação Infantil?



Quadro 12. Foco temático "Relações de gênero" - Relatos das entrevistadas.

Você acredita que essas relações de gênero estão presentes na etapa da educação infantil? Descreva.			
Foco Temático	Subtema	Relatos	Participante
Relações de gênero	Acredita que as relações de gênero estão presentes na E. I.	"Essa diferença existe porque elas trazem isso de casa, eu não acho que é na escola que eles criam essa diferença. [...] Ainda tem muito essas ideias em casa, um preconceito muito grande da criança, a menina brincar de carrinho, o menino brincar de boneca, de panelinha."	PA1
		"Eu acho que é na educação infantil que a criança começa a se entender como alguém. [...] A gente fala muito de desenvolver o eu, o entendimento de quem eu sou, da minha identidade, e eu acho que é esse momento. [...] eu acho que é na educação infantil que o gênero começa a ser descoberto pela criança e formado, né?"	P2
		"Do adulto, você sabe que tem, né? Nós adultos, nós temos, né, lá na escola. Agora, assim, as crianças, eu tenho visto algumas mudanças, por exemplo, menino e menino se abraçarem mais, né? Então eles estão se beijando, então assim, porque eu fico, assim, 'catando', né, as situações. Então eu tenho percebido isso."	P1
		"Sim, sim, de várias formas, né? Tipo, na educação infantil, é muito difícil você achar homens trabalhando, né? Porque percebe-se que talvez um homem não seria confiável para trabalhar com criança, ou que essas crianças precisam mais desse olhar materno que a mulher possivelmente teria."	G1
		"[...] mas se existe uma relação, sim, existe uma relação de gênero."	P3
		"Eu acredito que estão, mas eu vou ser bem sincera, eu não sei como que eu ia trabalhar isso. Porque igual eu te falei, eu vim de uma criação bem diferente da sua, bem diferente das minhas filhas [...]"	PA3

		“Sim, eu vejo, mas. [Pausa] Então eu acho assim, se for relacionado a educação infantil, as crianças, eu acho que não tem que ser trabalhado. E isso agora “Ah, mas eles têm que ter um entendimento”, eu acho que criança é criança e a gente tem que levar na pegada assim, de que incentivar o lúdico mesmo e quando começar a chegar mais em uma certa idade, que a criança ou adolescente já tiver mais amadurecimento, aí sim começa a falar referente ao assunto. É isso o que eu penso.”	PA2
		“Sim.”	P4
		“Sim, então eu percebo duas coisas, né? Nós somos maioria mulher, então já é uma questão, e realmente tem mais mulheres na educação infantil, na pedagogia como um todo. E quando chega homens a gente já tem um olhar diferente, eu falo gente no geral, a gente procura não ter [...]”	P5
	Não acredita que as relações de gênero estão presentes na E. I.	-	Nenhuma

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

Inicialmente, é importante ressaltar que obtivemos uma unanimidade das respostas das participantes nesse quesito, pois todas afirmaram perceber a presença das relações de gênero na Educação Infantil. Entretanto, algumas das participantes, como citado anteriormente, não diferenciam os conceitos de gênero, relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade.

A partir da observação dos relatos das participantes constatamos que as entrevistadas apontam que as relações de gênero estão presentes na primeira etapa de ensino por meio de preconceitos, diferenciações e direcionamentos para certos brinquedos e brincadeiras no trato com as crianças. Algumas participantes também apontam como parte das relações de gênero presentes nessa etapa a presença majoritária feminina e como os homens são malvistas quando optam por trabalhar na Educação Infantil.

É possível observar diferentes respostas que nos indicam diferentes percepções do que são as relações de gênero. Em algumas entrevistas, ao tratar da presença das relações de gênero na etapa de ensino, as participantes demonstraram preocupação e receio de tratar “desses assuntos” com crianças pequenas. Tal reação indica-nos, novamente, o que Junqueira (2019) relata em suas pesquisas, que é um medo construído acerca da noção da “Ideologia de gênero” e quaisquer temáticas que podem ser associadas à ela. Ainda sobre essa ideia o autor afirma que

É preciso sublinhar que tais sintagmas não são conceitos científicos: são grotescas formulações paródicas ou até fantasmáticas que, porém, atuam como poderosos dispositivos retóricos reacionários, eficazes na promoção de polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais. Nesse empenho reacionário, investe-se em um clima de pânico moral [...] (JUNQUEIRA, 2019, p. 3).

Sobre esse “pânico moral”, como foi nomeado pelo autor, foi possível observar sua presença nos relatos e comportamentos das participantes, pois em diversos momentos elas mostravam receio de se posicionar ou, até mesmo, conversar sobre a temática de gênero. Nesse sentido, percebemos uma intersecção com o marcador de religião, dado o fato de que as participantes que se posicionaram com maior fervor no sentido de que essa temática não deve estar presente na Educação Infantil, anteriormente no questionário, se autodeclararam pessoas religiosas da fé evangélica.

A intersecção do marcador de religião pode ser observado no decorrer de algumas das nossas entrevistas, e parece atuar como um importante instrumento ideológico para essas profissionais que, em alguns momentos, recorrem exclusivamente à ele como uma justificativa para seus comportamentos e conceitos acerca da temática discutida. Sobre isso, é relevante destacar que, historicamente, dentro de instituições religiosas as mulheres eram destinadas a ocupar posições submissas e serviçais. Sobre a importância da religião nos posicionamentos acerca da categoria de gênero das participantes concordamos com Oliveira e Enoque (2020)

Birman (1996) apresenta que o papel da mulher nas instituições religiosas é constituído através da divisão do trabalho, sendo pertencente ao âmbito do trabalho doméstico, estruturando uma harmonia entre o papel da mulher na esfera privada e na religião [...] (OLIVEIRA, ENOQUE, 2020, p. 13).

Ainda sobre as respostas sobre a presença das relações de gênero na etapa da Educação Infantil, um relato que gostaríamos de destacar veio da Profissional de Apoio 1 (PA1, 54 anos), quando a participantes trata dos requisitos necessários para trabalhar na etapa da Educação Infantil previstos por lei. Ela afirma que

Quando você presta um concurso para trabalhar na área da educação, eles colocam lá de na educação infantil e de ensino fundamental, né? Quando você chega lá para optar, e você opta pela educação infantil, em momento nenhum lá no edital, pede características específicas; mas você já percebeu que o número de mulher é muito alto na educação, principalmente na educação infantil, e quando tem alguém do sexo masculino, todo mundo olha de forma diferente para ele. (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

A profissional aponta que nos raros casos de presença de homens na Educação Infantil, eles são posicionados na escola de forma a atuar em cargos distintos do seu próprio, para que não tenham contato direto com as crianças. Diante disso, a participante acrescenta que quando isso ocorre, as profissionais mulheres da escola ficam sobrecarregadas, ela completa que

[...] eles não fazem o mesmo trabalho que nós fazemos, não tem jeito, eles não fazem. Acaba que a escola fica com um desfalque, porque as profissionais ficam sobrecarregadas, porque você concorda comigo que se nós temos 4 rapazes, são 4 pessoas a menos para trabalhar dentro da sala com nossas crianças, porque no final das contas ele não vai ficar lá na sala de aula. E se ele fica uma mãe, cria problema, as vezes até uma colega de trabalho fala assim “Se fosse a minha filha, ele não poderia trocar o meu filho não. É uma criança pequena, não iria pro banheiro com ele.” Como se só uma pessoa do sexo masculino pudesse causar algum problema, sendo que qualquer pessoa pode fazer isso, né? (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

Esta discussão também surge na entrevista com a Professora 4 (39 anos) que relata ter passado pelo momento em que a Prefeitura Municipal de Uberlândia anunciou um novo cargo que deveria atuar na etapa da Educação Infantil, chamado na época de Educadores, para o qual existiram vagas preenchidas por homens e mulheres.

Eu estava atuando na educação infantil quando chegaram os educadores, os homens na educação infantil e foi uma loucura. Foi uma avalanche de pressão sobre a escola, na escola que eu estava tiveram inúmeros encontros com a diretora, pais querendo falar com a diretora, porque não queriam que aquele educador, que aquele homem, nem estivesse na sala de aula. “Porque eu tenho uma filha de 2 anos, como que pode ter um homem na sala?” Então a gente observa ainda, mesmo que tenham explicado, que tenha passado o tempo, mas ainda observamos uma mente ainda muito fechada para o preconceito do homem na educação infantil. Claro que existem cuidados, precisam ter cuidado sim, mas não só com homem, mas com todos. Então isso me incomodou. Confesso que se me incomodou na época e ainda me incomoda. Ainda ontem, inclusive, teve uma situação na reunião que a mãe citou, ela tentou ser a mais discreta possível, mas a gente observou que era uma restrição dela para com um homem, “Porque que o filho dela estava sendo cuidado por um homem?” Então assim, é difícil lidar com isso, né? E é uma pressão sobre nós mulheres, por que que esse papel tem que ser da mulher? Por que não o homem? O homem também cuida. (Professora 4, 39 anos).

É possível observar nesse relato um incômodo, ou até mesmo descontentamento, da professora ao questionar por que o papel de educar e cuidar de crianças pequenas é associado exclusivamente à mulheres.

Assim como a Profissional de Apoio 1 (54 anos) e a Professora 4 (39 anos), Silva (2023) ressalta que a presença de homens na primeira etapa da Educação Infantil deveria ser

incentivada e normalizada, visto que, compreendemos que o profissional atuante nessa etapa não necessita de pré-requisitos biológicos, mas sim, de uma formação acadêmica e base teórica sólida. Silva (2023) afirma que

Não obstante, é oportuno ressaltar que os homens professores que participaram desta pesquisa, de alguma forma, subvertem a masculinidade hegemônica e passam a transitar por diferentes expressões de masculinidades, seja pela expressão de sexualidade, seja pelo fato de ocupar o cargo de professor na educação da primeira infância. Isso acontece porque as masculinidades subordinadas também são caracterizadas como aquelas em que homens estejam em posições sociais consideradas inferiores em relação à masculinidade hegemônica. (SILVA, 2023, p. 116).

Seguindo a mesma linha de contribuição de Silva (2023) a PA1 e a P5 ressaltam em suas falas que muitas vezes quando um homem está inserido na Educação Infantil, ele frequentemente tem sua orientação sexual questionada pelas/os colegas de trabalho, bem como suas habilidades e competências para desenvolver um trabalho de qualidade nessa etapa de ensino. Como cita a Professora 5

E quando chega homens a gente já tem um olhar diferente, eu falo gente no geral, a gente procura não ter, mas entre nós colegas, nós percebemos que existe um olhar sim, de “nossa, ele é casado com uma mulher, né?” “Nossa, ele tem filhos e tal” ou “Ele é solteiro” “como ele vai desenvolver?” “Será que ele vai ter cuidado com essas crianças?” “Será que ele tem essa habilidade, que já vem com a gente [mulheres]?” São falas que a gente percebe no nosso contexto, então são questões que a gente percebe. Eu procuro olhar como todo de forma igualitária, né? Eu acho que no dia a dia a gente procura isso, mas não vou fugir e falar que nunca fiz, ou nunca pensei nem por um momento. Sim, eu já pensei. Né? Por pessoas n ou x, talvez uns mais, outros menos. Mas a gente percebe isso. Fato é que somos mais mulheres, né? É por isso também o estereótipo de ser tia. Né? É, mas eu vejo dessa forma (Professora 5, 39 anos).

Os relatos dessas professoras indicam-nos que ainda precisamos percorrer um longo caminho afim de desmistificar a presença de homens na Educação Infantil, tanto no sentido de compreender que eles possuem as competências necessárias para desenvolver um bom trabalho na Educação Básica, pois tais habilidades independem de características físicas ou biológicas; como no sentido de assimilar que a escolha de atuar na educação infantil não está diretamente relacionada com a orientação ou identidade sexual de um professor.

Nossa próxima pergunta foi relativa à categoria geracional. A partir do enfoque da idade, questionamos as participantes sobre qual o nível de importância atribuída por elas a esse marcador, ao tratarmos das práticas pedagógicas envolvidas na atuação na Educação Infantil. A seguir elaboramos, novamente, um quadro que condensa e organiza os posicionamentos das participantes acerca da questão exposta.

Quadro 13. Foco temático "Categoria Geracional" - Relatos das entrevistadas

Você acredita que a idade faz diferença na atuação do profissional da educação infantil?			
Foco Temático	Subtema	Relatos	Participante
	Acredita que a idade afeta a prática pedagógica	“Ah sim, entendi. Eu acredito que interfere. Por que se uma jovem de 20, 20 e poucos anos inicia na educação infantil e ela vai para o berçário, vai pro G1, vai pro G2 a disposição física dela é outra.”	PA1
		“Mil por cento. Toda diferença, em tudo. Faz diferença pela disposição, uma professora jovem, ela consegue sentar na rodinha do chão, consegue brincar de correr junto com o menino, tem mais ânimo para brincadeiras que demandam, levanta, senta, corre, pula, né? Então, primeiro pela questão fisiológica, eu acho que faz toda a diferença. Eu fico pensando ‘Como que, com 50 anos, eu vou sentar numa rodinha no chão, senhor?’ [...] E é pela questão pedagógica, eu também acho que faz toda diferença. Eu acho que as gerações têm mudado muitas coisas, muito rápido.”	P2
		“A professora mais velha tem uma postura em sala de aula que foca mais nela mesma, e a professora mais nova não; igual nós. [...] Uma pessoa que atua há muito tempo, tem uma visão, e a que começa hoje, tem outra visão. São outros estudiosos, apesar de que alguns estudiosos são os mesmos, mas hoje tem um estudo mais em relação a criança, o que você deve fazer; antes não tinha isso, era uma creche e pronto acabou.”	P1
		“Com certeza. Com certeza absoluta! [risadas] Nossa gente do céu, com certeza a gente, porque até nas minhas concepções, faz mesmo, porque eu não tô aqui expondo uma visão minha. Eu tenho 36 anos, eu estou expondo uma visão minha que provavelmente veio do meu contexto, da minha época e, talvez, poderia ser diferente de uma professora formada atualmente de 23,20 anos, por exemplo, que tem uma visão talvez diferente da minha referente a gênero. Então sim, com certeza a idade faz diferença, principalmente no dia a dia, nas atividades, nas vivências, em tudo mesmo que o profissional vai fazer dentro do meio escolar.”	PA2
		“Eu acho que sim, faz toda a diferença e a idade. Ela faz diferença em tudo, até mesmo a energia do profissional em sala de aula. Eu lido aqui todos os dias, um profissional que chega aqui fala, estou com dor aqui, estou com dor ali que tem quase 30 anos de profissão e que eu não posso falar não, isso não existe essa frescura porque eu já sinto isso no físico.”	PA3

	Não acredita que a idade afeta a prática pedagógica	“Acho que não, a idade não faz diferença não. Desde que a pessoa goste de trabalhar com educação infantil e que ela esteja preparada, então não importa a idade, né? Não importa a idade, se a pessoa estiver disposta a trabalhar. Então eu acho que não, a idade não tem diferença nesse sentido.”	G1
		“Não, se ele é um profissional, se ele é um professor capacitado que está ali por porque quer trabalhar na educação infantil, isso não depende da idade, ele consegue fazer um bom trabalho.”	P3
		“Eu cheguei, acabei chegando à conclusão que não. Eu, inicialmente, posso até pensar que sim, eu cheguei a pensar que sim. Mas eu acho que é um estereótipo, que a gente tem mania de falar ‘A lá ó, nossa, ela tá há 40 anos na educação infantil’, ou seja, em outras palavras, está fazendo a mesma coisa.”	P5
		“Eu acho que a idade não determina forma de trabalho. É a própria pessoa, aqui mesmo nós temos várias colegas que já deveriam estar, inclusive aposentadas; e elas estão aqui, e você vê um trabalho muito consistente, um trabalho com muito carinho, com muito amor. É como se essa profissional estivesse começando agora. Então a idade não interfere em nada e a gente observa, por exemplo, pessoas jovens, que é como se já estivessem querendo aposentar, não querem estar aqui, não sei, né?”	P4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

Ao analisarmos as repostas das participantes foi possível observar, diferentemente dos dados obtidos com a aplicação do questionário, que a maioria (55,6 %) delas afirmaram que a idade afeta a prática pedagógica de um profissional atuante na Educação Infantil. Nos questionários aplicados aos dois grupos tivemos o resultado de que 52,6 % das professoras e 57,1 % das graduandas não acreditavam que a idade das/os profissionais afeta as práticas pedagógicas e concepções educativas no cotidiano da escola.

Em alguns relatos das entrevistas surgiu a questão da disposição física, visto que o trabalho nessa etapa da educação demanda muita movimentação, em algumas faixas etárias, como berçário e G1<sup>18</sup>, é necessário dar colo para as crianças e o banho também é realizado em locais que nem sempre apresentam a infraestrutura correta. Sobre isso, a Profissional de Apoio 1 diz que

<sup>18</sup> Turmas com crianças que iniciam o ano letivo com pelo menos 1 ano de vida.

Você concorda comigo que uma pessoa com 55 anos vai dar banho nesse tanto de criança e vai ficar quase morta. Você levantar uma criança para pô-la em cima de uma bancada para dar banho, para trocar as crianças de 2 anos necessitam desse auxílio. Você vai trabalhar com criança de 1 ano que está aprendendo a dar os primeiros passos, aprendendo a andar. Você concorda que você precisa fazer o movimento de segurar na mão dessa criança, de abaixar, de pegar no colo... e a pessoa com mais idade, o físico dela, já não suporta muito isso. [...] se você não estiver fisicamente apta, você sente, o seu corpo reclama. Eu acho que daí o número de afastamentos muito grande. Eu não tô falando que só pessoas com idade avançada tem afastamentos, a jovem também, mas a tendência é pessoas com mais idade tenham mais afastamentos. (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

Para além da PA1 outras participantes destacam a questão de disposição física e como isso interfere no trabalho de profissionais da Educação Infantil,

[...] Faz diferença pela disposição, uma professora jovem, ela consegue sentar na rodinha do chão, consegue brincar de correr junto com o menino, tem mais ânimo para brincadeiras que demandam, levanta, senta, corre, pula, né? Então, primeiro pela questão fisiológica, eu acho que faz toda a diferença. (Professora 2, 35 anos).

[...] Ela faz diferença em tudo, até mesmo a energia do profissional em sala de aula. Eu lido aqui todos os dias, um profissional que chega aqui fala, estou com dor aqui, estou com dor ali que tem quase 30 anos de profissão e que eu não posso falar não, isso não existe essa frescura porque eu já sinto isso no físico. (Profissional de Apoio 3, 48 anos).

No momento da entrevista, a Profissional de Apoio 3 também atuava como a diretora da escola em que esta pesquisa foi desenvolvida e pode-nos informar que em algumas situações a idade das profissionais aparece como um marcador relevante, como quando se trata da escolha de turmas em que será determinada a faixa etária que a profissional irá atuar. Apesar de ser uma escolha feita por meio do preenchimento de formulário *online* no qual as profissionais inserem suas preferências, muitas vezes, a determinação final é realizada utilizando critérios de desempate como há quanto tempo a/o profissional atua na escola naquele turno, de qual concurso é esta/e profissional e qual sua classificação no concurso. A PA3 relatou-nos que observa que educadoras que possuem mais idade, em geral, não optam por turmas como berçário e G1, nas quais estão as crianças mais novas da escola.

Em meados do segundo semestre de 2023, na escola em questão, foi necessária uma votação, pois surgiu uma solicitação de algumas profissionais para que o critério de escolha de turma fosse alterado, visto que, atualmente a regra prevista para Profissionais de Apoio era de que eles não poderiam atuar na mesma faixa etária por mais de um ano consecutivo, e as reclamações visavam que essa regra fosse desconsiderada. A justificativa das profissionais que fizeram a reclamação era de que os critérios para escolha de turma deveriam ser somente



aqueles citados anteriormente, desconsiderando a regra de que profissionais de apoio não podem atuar mais de um ano seguido na mesma faixa etária.

Esse movimento causou um aumento na discussão sobre a questão geracional, em especial, as docentes discutiam sobre a idade e desgaste físico das profissionais que atuam, principalmente, em turmas de berçário e G1, com crianças de 0 a 2 anos. No decorrer de um Sábado Escolar<sup>19</sup> aconteceu a votação e foi mantida a decisão de rotação de profissionais de apoio, ou seja, as profissionais de apoio que atuam nas faixas etárias de 0 a 3 anos não podem atuar mais de um ano consecutivo na mesma faixa etária. É importante ressaltar que essa lógica de funcionamento faz parte do estatuto específico da escola em que a pesquisa foi desenvolvida e pode variar nas escolas do município.

A partir das discussões que surgiram na escola estudada sobre as funções e características do trabalho das profissionais de apoio, algumas docentes posicionaram-se e solicitaram que esse cargo fosse beneficiado com um adicional de insalubridade. Esse adicional seria referente à manipulação e troca de fraldas, banhos, bem como, possível contato com fluidos corporais diversos. Essa reivindicação das docentes é prevista na Norma Regulamentadora 15 (NR-15) que prevê diretrizes e normas sobre condições de trabalho. De acordo com o *site* oficial do governo “A NR-15 estabelece as atividades que devem ser consideradas insalubres, gerando direito ao adicional de insalubridade aos trabalhadores. É composta de uma parte geral e mantém 13 anexos, que definem os Limites de Tolerância para agentes físicos, químicos e biológicos, quando é possível quantificar a contaminação do ambiente, ou listando ou mencionando situações em que o trabalho é considerado insalubre qualitativamente.” (BRASIL, 2023).<sup>20</sup>

Essa reivindicação das profissionais não é exclusiva do município de Uberlândia, sendo que já é algo previsto em outras localidades como alguns municípios das regiões Sul e Sudeste do Brasil, porém muitas vezes depende da força sindical para que seja de fato conquistado pelos trabalhadores das diferentes regiões do nosso país.

Retomando as análises dos dados, não foi só o desgaste físico que foi apontado pelas participantes, sendo que algumas delas relataram que a metodologia de profissionais que atuam

---

<sup>19</sup> Data prevista no calendário escolar em que as/os profissionais devem cumprir sua carga de trabalho sem as/os alunas/os para discutir pautas pedagógicas e administrativas.

<sup>20</sup> Informação retirada do site: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/norma-regulamentadora-no-15-nr-15> acesso em: 17 de novembro de 2023 às 8:03.

há muito tempo nessa etapa pode ser diferente da metodologia de pessoas que são recém-egressas ou atuam na Educação Infantil há pouco tempo. Sobre isso, temos as contribuições da Profissional de Apoio 1 e Professora 2.

Agora, é lógico que uma pessoa que se formou há 25 anos atrás, a metodologia dela é diferente da metodologia da pessoa que forma hoje; até mesmo os nossos autores que a gente trabalha, eles são diferentes, a visão é diferente. Há 25 anos atrás aqui na educação infantil não se tinha essa visão de que era uma escola, de que era um local de aprendizagem, de que você tinha que fazer um planejamento voltado para aquela criança, de que esse período da educação infantil era para ensinar, para alfabetizar uma criança; a ideia que se tinha era a importância de preparar a criança para o que ela ia aprender futuramente [...] Então eu acredito que, o currículo mudou muito e os profissionais que chegam agora, estão com uma visão diferente na escola, eu acho que é mais ampla, mais aberta, a pessoa não está tão engessada, está mais propício a transformações e mudanças. **A pessoa que é formada há mais tempo, ela tem uma dificuldade dessas mudanças que estão tendo, principalmente, na educação.** A pessoa é mais engessada, ela acha “Ano passado eu trabalhei assim, esse ano posso trabalhar da mesma forma”, e não consegue ver que as crianças mudaram, o público dela mudou, a sociedade mudou, ela muda toda hora, a todo momento [...] (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

Então eu acho que faz muita diferença, o profissional que se formou mais recente, do profissional que está formado há muito tempo. Também, eu acho que o ponto que, quem está há mais tempo, tem de favorável, é a experiência, né? Ele já viveu muitas experiências que eu não vivi e que, muitas vezes, eu aprendo com elas. Porém, como as coisas têm mudado muito, eu não sei até que ponto essa experiência é mais válida do que a minha, o fato de eu ser mais atual, entre aspas, entendeu? **Porque é igual a gente falou da questão de gênero. Para mim, é muito tranquilo essa questão de gênero, de deixar a menina brincar com carrinho e o menino brincar com a boneca, mas a professora que está lá tanto tempo, para ela, não, para ela, é o cantinho da menina, o cantinho do menino,** então nesse ponto, eu acho que eu ser mais atual é melhor. (Professora 2, 35 anos).

Já a Professora 1, sendo a participante com maior idade que entrevistamos, apresentou um relato interessante:

Então assim, vocês que chegaram agora, é outra coisa, né? E vou contar, eu estou copiando muita coisa de vocês, eu copio mesmo, porque eu vejo que é bom. Então, tem muita coisa que eu vejo é melhor do que como era feito antes. Quando eu estou lá nas salas como profissional de apoio, eu fico bisbilhotando, então eu pego muita coisa e é muito. É sangue novo, né? É idade nova, ideias novas. E é assim, eu é que não sou muito de me entregar a velhice, né? (Professora 1, 60 anos).

O relato mostra que ela percebe as diferenças geracionais entre profissionais com mais idade e experiência daqueles que são recém-egressos e/ou mais novos, porém a participante mostra que se identifica mais com as professoras recém-egressas do que com as outras. Diante dessa contribuição, podemos compreender que apesar do fator idade, a Professora 1 considera-se pertencente ao grupo geracional das professoras mais novas que ela. Isso fica claro quando a entrevistada afirma “. Eu tenho idade de velha, mas o meu espírito é novo.” (Professora 1, 60 anos).

Nesse sentido, traremos aqui algumas contribuições de Fernando Pocahy (2011) pesquisador e professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que tem direcionado suas pesquisas para temas como envelhecimento, gênero e sexualidade. Ao discorrer sobre o dispositivo da idade, o autor relata que

[...] a idade pode ser pensada como uma categoria política, histórica e contingente como são gênero, classe social, sexualidade ou raça e etnia e de que estes se constituem enquanto sistemas discursivos complexos e, na maioria das vezes, interdependentes em suas ramificações, senão que consubstanciais. (POCAHY, 2011, p. 197).

O autor complementa sua premissa ao afirmar que

[...] me parece estratégico e produtivo pensar de que forma a idade cria condições de inteligibilidade para o que definimos em nossas sociedades ocidentais (pós) modernas como humano através de marcadores sociais de identidade e diferença. (POCAHY, 2011, p. 196)

Desse modo, compreendemos, assim como Pocahy (2011), que o dispositivo da idade, assim como outros mecanismos produzidos e reproduzidos na esfera social-subjetiva, comporta práticas e comportamentos específicos que pré-determinam certa representação e entendimento social. No caso da Professora 1, como pessoa mais velha ela se sente direcionada a certos tipos de comportamentos, porém, como a própria entrevistada afirma, ela “não se entrega à velhice”. À vista disso, entendemos que

a idade que levamos é uma dentre as formas de inteligibilidade ao que pode ser considerado como uma vida possível, mas sempre socialmente reguladas por engajamentos políticos institucionais e arranjos culturais. (POCAHY, 2011, p. 206).

Como citado anteriormente, faz parte de nosso referencial teórico o filósofo Bourdieu (2010) que aborda a noção de naturalização do arbitrário, como quando tratamos do movimento social existente em torno da busca de naturalização de elementos socialmente construídos como, por exemplo, expectativas comportamentais após o envelhecimento, papéis e performances de gênero, mitos e estereótipos relacionas às práticas educativas da primeira infância. Por este ângulo, o autor ressalta que a “[...] biologização do social produziu nos corpos e nas mentes [...] a relação entre as causas e os efeitos a fazer ver uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2010, p. 9).

Pocahy (2011) também faz uso das contribuições de Bourdieu (2010), e as relaciona com as interseccionalidades de gênero e categoria geracional. Ele afirma que

podemos dizer que estamos diante de uma disputa sobre o domínio dos sujeitos ao limitar a experiência geracional a divisões arbitrárias – erigidas evidentemente a partir de conceitos e práticas regulatórias. Segundo Bourdieu, estas classificações por idade (mas também por gênero, “orientação sexual” e também por classe) remetem-nos

sempre à imposição de limites e de produção de uma ordem pela qual cada um deve se fixar, na qual cada um deve se colocar em seu lugar. O que pressupõe certamente medidas e expectativas sobre a vida. (POCAHY, 2011, p. 198).

Portanto, à luz do nosso referencial teórico, temos que a categoria geracional e as características que são impostas aos sujeitos pelo momento cultural, histórico, social em que eles vivem criam expectativas e incitam comportamentos. Porém, assim como ao tratar de outras intersecções (como gênero e orientação sexual), existem pessoas que irão transgredir a norma. No caso de nossa participante, citada anteriormente, ela aparenta transgredir em alguns momentos e em outros contribuir para a manutenção da norma padrão. Em relação à essa temática, concordamos com Pocahy (2011)

No plano das hierarquias sexuais e das relações de gênero, essas interpelações se destacam a partir da heterossexualidade compulsória e do seu calendário de reprodução (em que pese as tecnologias reprodutivas) como uma finalidade e evidência humana. Essa ficção biopolítica é explicitada sobretudo pelas fartas representações e movimentos performativos que são acionados exasperadamente no cotidiano social, expressos em prescrições populares ou acadêmicas que precisam constantemente ser repetidas para a sua “garantia” – como a imposição do regime familista ou das funções parentais como únicas formas de inscrição do sujeito na cultura. (POCAHY, 2011, p. 198).

Dessa forma, assim como gênero, as categorias geracionais atuam como métodos performativos no intuito de constituírem o corpo “como matéria de inteligibilidades engendradas em idade, aparência corporal, classe social, gênero e sexualidade.” (POCAHY, 2011, p. 205).

À luz do exposto, acreditamos que a partir dos estudos teóricos sobre a categoria geração aliados às contribuições das entrevistadas, podemos desmembrar três elementos que compõem o conceito no contexto que está sendo utilizado, sendo eles: idade ou faixa etária, contexto de formação e tempo de atuação profissional. Compreendemos que essas três dimensões auxiliam no entendimento do impacto da categoria citada e desempenham um papel fundamental para a produção e reprodução das representações de gênero e de mulher.

Em seguida apresentaremos o Quadro 14 que condensa os posicionamentos das participantes sobre uma questão oriunda da anterior, em que questionamos sobre as possíveis atuações diferenciadas de profissionais com maior ou menor idade e se essa questão poderia estar relacionada com a formação inicial dessas professoras. Sobre isso as docentes postulam que:

Quadro 14 - Importância da formação inicial e continuada -Relatos das entrevistadas

Na sua opinião essa diferença acontece em função da formação inicial?			
Foco Temático	Subtema	Relatos	Participante
Importância/ relevância da formação inicial e continuada para a prática pedagógica	Acredita na importância/ relevância da formação inicial e continuada	“Eu acho que sim, eu acho que, antigamente, se falava só de uma pedagogia tradicional, né, era o que funcionava, o que era conhecido, o que era colocado em prática e dava certo. [...] então eu acho que faz toda diferença, porque hoje se sabe dessas novas pedagogias, esses novos métodos, metodologia e aí a gente lê, conhece, mesmo que não tenha tido no meu currículo, né?”	P2
		“Eu acho que as visões são diferentes. Mas, com o CEMEPE oferecendo vários cursos, eu acho que quando a pessoa se interessa, ela vai e faz aqueles cursos, então ela está atualizada do mesmo jeito que uma pessoa que acabou de sair da universidade. Agora, é lógico que uma pessoa que se formou há 25 anos atrás, a metodologia dela é diferente da metodologia da pessoa que forma hoje; até mesmo os nossos autores que a gente trabalha, eles são diferentes, a visão é diferente.”	PA1
		“Uma pessoa que atua há muito tempo, tem uma visão, e a que começa hoje, tem outra visão. São outros estudiosos, apesar de que alguns estudiosos são os mesmos, mas hoje tem um estudo mais em relação a criança, o que você deve fazer; antes não tinha isso, era uma creche e pronto acabou. [...]”	P1
		“Faz. Porque até as disciplinas da formação acadêmica se atualizaram em algum momento. Então pode ser que sim, que ele [profissional mais velho] tenha perdido nesse sentido. Aí sim, eu acho que ele deixou de ganhar alguma coisa e se ele não buscou depois, uma formação continuada pessoal, aí ele deixou de conhecer alguma coisa que poderia ajudar na atuação dele sim.”	P5
		“Faz naquele sentido de que se aquele profissional que se formou em 1990 não estiver se reciclando, aí sim faz uma diferença grande. Mas se ele vem de lá sempre se reciclando, vem sempre se renovando, ele vai estar naquele mesmo nível que o profissional se formou agora e tem essas habilidades mais modernas. Mas se ele não [se renova], aí sim, tem uma diferença enorme, porque a educação de 1990 está totalmente diferente da de hoje, então ele precisa se reciclar, o profissional precisa disso.”	P3

		“Ela afeta desde que o profissional não busca e atualiza. Porque eu acredito que o profissional, bom profissional, da educação, ele precisa se atualizando, ele estar indo atrás de formações continuadas, eu pelo menos tô indo atrás, né?”	PA3
		“Sim, com certeza. Sempre faz diferença. O que a gente observa é que vai, vai melhorando, as coisas vão melhorando. Pelo menos eu, eu sou uma pessoa que eu tenho uma tendência muito grande de olhar para aquilo que é melhor. Então eu observo que vem melhorando com o passar dos anos e isso interfere na atuação”	P4
	Não acredita na importância/ relevância da formação inicial e continuada	“Eu acho que não, eu acho que o que faz a diferença mesmo é o profissional em si, porque vai passar um tempo e a pessoa que tem 20, 25 anos de experiência na educação, é diferente, tem diferença de uma pessoa que tem só 5 anos de experiência, até mesmo o pique, o ânimo. As vezes tem diferença porque ela [pessoa formada há mais tempo] não quis se capacitar, não quis continuar estudando, as vezes porque está próximo de se aposentar ou vice-versa. Então, eu acho que a diferença não é em questão do currículo, nada desse tipo, é a pessoa mesmo, é mais da individualidade do profissional.”	PA2

No Quadro 14, exposto acima, percebemos que a maioria das participantes que responderam essa questão acreditam que a formação inicial e continuada faz diferença na atuação da profissional e que nos casos de profissionais que atuam há muito tempo e não deram continuidade aos estudos, estarão fadados à desatualização. Algumas participantes ainda acrescentaram que existe uma mudança na mentalidade e na visão acerca da Educação Infantil que aconteceu em anos recentes, sobre isso a PA1 e P1 falam que

Há 25 anos atrás aqui na educação infantil não se tinha essa visão de era que uma escola, de que era um local de aprendizagem, de que você tinha que fazer um planejamento voltado para aquela criança, de que esse período da educação infantil era para ensinar, para alfabetizar uma criança; a ideia que se tinha era a importância de preparar a criança para o que ela ia aprender futuramente. (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

Hoje o entendimento é diferente, hoje entende-se a criança como um ser. Ali tem um ser para você cuidar, tem um ser para você instruir. (Professora 1, 60 anos).

Os relatos dessas participantes, que são as duas docentes com maior idade do grupo, apresentam uma perspectiva de melhora nos preceitos da pedagogia da primeira infância e vai de encontro com o processo histórico de trato com a primeira infância que elucidamos anteriormente nas sessões teóricas desta pesquisa. Ela discorrem sobre uma nova concepção de

criança e como isso afetou – mudou - as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nessa etapa de ensino. Entendemos a partir da fala das participantes que, antigamente, as crianças eram vistas como meros receptáculos e que o objetivo da primeira etapa da educação básica era prepará-las para as próximas etapas de ensino. Já, atualmente, elas apontam um novo entendimento acerca da criança e dos objetivos da Educação Infantil, sobre isso a PA1 acrescenta

Porque hoje a nossa visão da educação infantil é isso, é trabalhar o meio em que ela vive, o contexto, o convívio dela com o outro, a empatia; desenvolver isso nas nossas crianças, até porque isso tá faltando demais quando eles estão maiores, porque eles não tiveram essa base. Então eu acredito que, o currículo mudou muito e os profissionais que chegam agora, estão com uma visão diferente na escola, eu acho que é mais ampla, mais aberta, a pessoa não está tão engessada, está mais propício a transformações e mudanças. (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

A partir das análises dos relatos das participantes no Quadro 14, constatamos que a maioria delas atribui grande importância à formação continuada, porém, em alguns casos, o discurso entorno da formação básica é distinto, como no caso da PA2. Essa participante não atribui importância à formação inicial e esse posicionamento remete-nos à representação que paira sob a profissão docente, em especial, na etapa da Educação Infantil de que a prática de ensino é associada a um dom, natural e inato.

Notadamente, no caso de mulheres que atuam na primeira etapa de ensino, ainda existe uma forte associação da prática profissional como uma extensão de suas funções de mãe e cuidadora, diante disso, temos como hipótese que esse resultado que observamos nos relatos dessas participantes que não atribuem importância à formação continuada e sistematização de conhecimentos, pode acontecer devido à essa representação de que professoras só necessitam de paciência, “instinto materno” e conhecimentos práticos sobre o cuidado com crianças pequenas para atuarem como docentes na Educação Infantil, ou seja, uma perspectiva despreendida das necessidades de profissionalização e apreensão de conhecimentos técnicos. Sobre isso

Essa [...] lógica pode ser utilizada para explicar a baixa valorização e investimentos direcionados para os cursos e cargos de trabalho advindos da Pedagogia, pois como o objetivo final desse curso é entendido, primordialmente, como o trato e o cuidado com a infância, isso faz com que a teorização e sistematização de conhecimentos densos, crítico-analíticos, interseccionais tornem-se desnecessários. (BILGA, COLLINS, 2020, p. 239).

Analisando por uma perspectiva pós-estruturalistas convidamos para uma reflexão em que questionamos se a própria escolha dessas professoras acerca de sua profissão não seria um desdobramento de outras características de suas vidas enquanto mulheres, mães e cuidadoras.

Ou seja, temos como hipótese que certas professoras escolheram – se é que podemos afirmar que escolheram, pensando que muitas vezes as/os sujeitos não fazem escolhas conscientes - a profissão em função de suas características prévias que se encaixavam nas representações de professoras da Educação Infantil. Nesse sentido, a nossa hipótese é: será que essas professoras optaram pela profissão docente como uma continuidade da representação do que é ser mulher na sociedade moderna? Mulheres trabalhadoras, porém, ao mesmo tempo, resguardadas à esfera privada e à função de cuidadora.

É interessante observar que mesmo aquelas participantes que atribuem importância ao currículo e formação continuada não compreendem este como o único fator para uma prática pedagógica de qualidade.

A seguir, iremos expor o Quadro 15 que foi resultado dos relatos das participantes acerca da temática de diferença de tratamento entre meninas e meninos, tendo como escopo o ambiente e a faixa etária da Educação Infantil.

Quadro 15 - Fomo temático "Diferença de tratamento entre meninas e meninos" – Relatos das entrevistadas

Você percebe diferença de tratamento entre meninas e meninos na Educação Infantil? Se sim, de que forma?			
Foco Temático	Subtema	Relatos	Participante
Diferença de tratamento entre meninas e meninos	Observam diferença de tratamento entre meninas e meninos na escola	“A gente tem professoras mais tradicionais, separam dentro da sala brinquedo somente para as meninas e brinquedos, somente para as para os meninos, né? E o tratamento com as meninas é mais delicado, enquanto com os meninos, ‘você não pode chorar, você é um rapazinho’. ‘Você não pode chorar, você é homem.’”	P5
		“Eu acho que ainda tem muito”	P2
		“Eu vou dar minha opinião como professora. Eu como professora, eu direciono sim. Assim, eu sei que muitos dizem que não é correto. Mas é referente ao que eu penso e o que eu acredito, então cada um dentro da sua sala fala e faz o que acredita. Eu acredito que a gente tem que direcionar sim, porque eles não têm maturidade suficiente para entender que aquilo ali é o correto. Então eu como professora, eu direciono.”	PA2
	Não observam diferença de tratamento entre	“Se eu for observar a relação das crianças, sim. Tem sim, porque, principalmente, a turminha	P4



	meninas e meninos na escola	que eu estou agora, entre 4 e 6 anos, eles já começam a separar. Mesmo sem a gente falar, mesmo a gente defendendo de que não existe, por exemplo, brinquedo de menina e brinquedo de menino, eles separam e eles defendem isso. Claro, tem várias questões relacionadas, então eu vejo que sim. Agora, <b>na relação aqui entre nós profissionais, não, eu não vejo essa diferenciação</b> no aspecto de exclusão e só no aspecto de que nós todos somos diferentes, né? Nesse sentido.”	
		“Olha [...], <b>eu acredito que não, que não tem essa diferença não</b> , porque tanto o menino quanto a menina, a gente trata da mesma forma. É lógico que dentro do grupo deles, eles têm preferências.”	PA1
		“É pra te falar a verdade, porque na educação infantil, a experiência que eu tô tendo é no meu estágio, né, lá na ESEBA <sup>21</sup> . <b>Então eu não vejo lá nenhuma diferença</b> , não, tipo uma separação não, você é menino, brinca você brinca com essas coisas de menino, menina só brinca com menina, não vejo isso não, sabe? Eu vejo as professoras trabalhando com as crianças e elas estão interagindo e tratando todos de modo igual. Não vejo diferenciação não.”	G1
		“Eu, particularmente, <b>não, não</b> tenho essa diferença de menino e menina, a gente trata todos iguais. No geral, também, eu nunca vi tratar só porque ele é menino, a gente vai fazer uma diferença, tratar ele diferente das meninas, não. A gente vai ensinar eles a ser cavalheiros, o respeito ao outro gênero, tanto outro gênero, quanto eles, vão ser respeitados, mas diferença não.”	P3
		“Eu já percebi, mas foi tão pouco, porque eu acho que eles são muito desapegados disso ainda. Eu acho que a criança, ela só entende essa questão de cor de pele, essa questão de gênero, quando a família já trata esse assunto em casa, ou de forma equivocada, ou de forma assertiva. <b>Eu acho que não</b> , o que eu percebo muito é a questão da vestimenta, de um falar para o outro que isso é de menina, que isso é de menino, nós, na hora de organizar os cantinhos, a gente coloca só boneca, só panelinha e as meninas que vão, aí você tem que estimular para que os meninos vão também, e tem aquele que às vezes quer ir, mas	PA3

<sup>21</sup> “A Escola de Educação Básica – ESEBA – é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, cuja finalidade é oferecer ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como oportunizar campo preferencial para estágios práticos de alunos dos cursos de licenciaturas dessa Universidade.” Informação retirada do *site* oficial da UFU acesso em 08/11/2023. *Link*: <https://ufu.br/unidades-organizacionais/escola-de-educacao-basica-eseba>.

		não vai, com medo do coleguinha falar que aquilo é de menina, então isso eu sempre observei muito, mas eu sempre tentei desconstruir isso daí.[...] Eu acho que isso vem de casa, vem da cultura.”	
		“Não, não.”	P1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

No Quadro 14, exposto acima, foi possível analisar que a maioria das participantes não identificam tratamento diferenciado entre meninas e meninos na Educação Infantil, sendo que 6 (seis) das 9 (nove) entrevistadas relataram que não observam profissionais tratarem suas/seus alunas/os de forma distinta baseados no fato de serem meninas ou meninos. Sobre essa informação, achamos relevante destacar que as 3 (três) participantes que identificaram esse tratamento diferenciado são as mais novas do grupo de entrevistadas sendo a Professora 2 (35 anos), Professora 5 (39 anos) e Profissional de Apoio 2 (36 anos). À luz dessa informação, questionamo-nos se a não identificação das outras profissionais com mais idade pode estar conectada com o marcador da geração e uma possível naturalização de comportamentos sexistas e misóginos frente as/os alunos dessa etapa.

Apesar de afirmarem não identificar diferenciação de tratamento entre meninas e meninos por parte do grupo de profissionais, algumas dessas 6 (seis) professoras citadas anteriormente afirmaram ver comportamentos que buscam segregar os grupos de meninas e meninos advindo dos próprios alunos e alunas. Nesse sentido, algumas professoras como a P4 atribuíram esse comportamento às próprias crianças, à cultura e às relações familiares, elas afirmam que

Se eu for observar a relação das crianças, sim. Tem sim, porque, principalmente, a turminha que eu estou agora, entre 4 e 6 anos, eles já começam a separar. Mesmo sem a gente falar, mesmo a gente defendendo de que não existe, por exemplo, brinquedo de menina e brinquedo de menino, eles separam e eles defendem isso. (Professora 4, 39 anos).

Eu acho que a criança, ela só entende essa [...] essa questão de gênero, quando a família já trata esse assunto em casa, ou de forma equivocada, ou de forma assertiva. [...] Eu acho que isso vem de casa, vem da cultura. (Profissional de Apoio 3, 48 anos).

É lógico que dentro do grupo deles, eles têm preferências. [...] mas, eu vejo que a partir dos 4 anos, eles já formam um grupo diferenciado; as meninas já ficam muito

mais com as meninas e os meninos com os meninos. (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

Essas falas mostram-nos que mesmo desde muito novas, as crianças são capazes de interiorizar e reproduzir diversos estigmas, representações e naturalizações em relação aos comportamentos esperados de cada gênero, entendemos que isso ocorre pois elas são bombardeadas com esses “ensinamentos” desde quando chegam ao mundo de forma intensa e contínua e por diferentes instituições, como a família, a escola e, em alguns casos, a igreja.

Ainda sobre isso, a PA3 (48 anos) mostrou-se preocupada em contribuir para a desconstrução desses estigmas sobre os comportamentos próprios à cada sexo biológico/identidade de gênero, ela diz

[...] de um falar para o outro que isso é de menina, que isso é de menino, nós, na hora de organizar os cantinhos, a gente coloca só boneca, só panelinha e as meninas que vão, aí você tem que estimular para que os meninos vão também, e tem aquele que às vezes quer ir, mas não vai, com medo do coleguinha falar que aquilo é de menina, então isso eu sempre observei muito, mas eu sempre tentei desconstruir isso daí [...] (Profissional de Apoio 3, 48 anos).

Também achamos relevante a contribuição da PA2 (36 anos) que afirma não só observar uma diferença de tratamento entre meninas e meninos como incentivar essa lógica dentro da sala de aula. No decorrer da condução dessa entrevista fizemos novas perguntas para entender o posicionamento da participante, diante disso ela reforça que

Os brinquedos e as brincadeiras, sim, eu direciono sim. Vou ser nua e crua, por exemplo, boneca de carrinho. Não que eu tenha algum tipo de preconceito, não tenho. Eu, sou tranquila referente a isso, mas eu acho que a hoje em dia, eu acho muito complexo falar que uma criança de 3 ou 4 anos já tem entendimento referente à sexualidade, né? Eu acredito que não tem. Eu acho que ele está na fase de construção de entendimento, então eu acredito que enquanto adulto a gente consegue direcionar eles para eles, conseguirem e amadurecer a cabecinha deles aos poucos. É a minha opinião. (Profissional de Apoio 2, 36 anos).

Esse posicionamento da docente indica-nos uma posição conflitante que apesar de ter conceituado anteriormente gênero dentro de uma noção binária, naturalista e inata, a participante, após ser questionada sobre a diferença de tratamento entre meninas e meninos na Educação Infantil, afirma que as crianças devem ser direcionadas e ensinadas pelos seus responsáveis para performarem os papéis de gênero próprios ao do seu sexo biológico.

Esse relato, ainda que contraditório com o que a participante falou anteriormente, evidencia que a Profissional de Apoio 2 tem um entendimento de gênero e identidade de gênero que o caracteriza como uma construção cultural - discursivamente produzida-, pois caso não fosse, não seria necessário o que ela descreve como um direcionamento para as performances corretas de gênero. Ou seja, apesar de afirmar que o gênero é algo natural, que advém dos

atributos biológicos de um indivíduo, a participante reconhece a necessidade de se ensinar comportamentos que, seguindo essa lógica de pensamento, deveriam ser inatos às crianças.

A fala da participante remete-nos às contribuições de Louro (2000) citada anteriormente, em relação à disciplinarização dos corpos; a autora aponta a importância do processo de escolarização quando versamos sobre a produção e reprodução dos comportamentos próprios às meninas e meninos. Louro em seu livro “O corpo educado” destaca a importância e o impacto das práticas cotidianas e rotineiras, que promovem a naturalização de estereótipos de gênero a partir de constantes reafirmações. A autora relata que

[...] um processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura. (LOURO, 2000, p. 10).

Diante disso, fala da PA2 remete-nos à importância de discutirmos sobre o desenvolvimento da identidade de gênero na infância. Não obstante o posicionamento majoritário das professoras e profissionais de apoio que afirmaram terem dificuldade em tratar desses assuntos na escola, e na sala de aula quando se trata da educação infantil, é possível perceber que a construção das identidades de gênero já ocorrem mesmo quando a profissional não está ciente. Ao direcionar certos brinquedos, brincadeiras e comportamentos exclusivamente às meninas ou aos meninos, a professora já está abordando a temática, ainda que em um movimento consoante aos determinismos e exigências da sociedade vigente, que é excludente e heteronormativa. Sobre isso, concordamos com Silva (2015, p. 92) quando afirma que “os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperam coisas diferentes de meninos e meninas.”.

Nesse sentido, novamente como uma sugestão da banca de qualificação, dessa vez, da Profa. Dr. Paula Regina Costa Ribeiro, encontramos grande contribuição nas discussões de Guizzo e Beck (2014) quando discorrem sobre as representações de gênero na infância. Concordamos com as autoras ao afirmarem que as teorias pós-estruturalistas ajudam a entender a formação das identidades infantis - e como são afetadas pelas representações de gênero - porque consideram que as identidades são construídas continuamente dentro de determinadas culturas, pela disputa constante de poder. Essas teorias enfatizam que as identidades não são fixas ou naturais, mas sim construídas socialmente e culturalmente. Portanto, as teorias pós-estruturalistas fornecem ferramentas para a análise de artefatos e acontecimentos que permeiam as arenas culturais e que possuem grande relevância na produção de identidades.

Guizzo e Beck (2013,2014) mencionam que as identidades são forjadas e formadas na cultura, elas afirmam que as crianças aprendem a reconhecer o que é considerado "bom" ou "mal" – adicionamos também: próprio às meninas ou próprio aos meninos - desde muito cedo por meio de sua herança cultural. As autoras afirmam que as crianças aprendem através de imagens e interações com seus meios sociais e culturais, bem como, destacam a importância de se atribuir um maior espaço aos comportamentos, às atitudes e às falas das crianças, uma vez que elas são sujeitos que têm suas próprias ideias provenientes das experiências vividas em seus cotidianos. Por fim, as autoras enfatizam que as identidades infantis são construídas social e culturalmente, e que é importante levarmos em consideração as perspectivas das crianças ao analisar a formação dessas identidades.

Acreditamos também, que as identidades infantis estão em constante relação com as identidades e as representações das/os adultas/os que fazem parte dos seus cotidianos. Ou seja, consideramos que a forma como as professoras e professores abordam a temática de gênero em sala de aula é essencial para a formação do entendimento das crianças ao elaborarem suas próprias percepções acerca da categoria de gênero.

Novamente trazendo contribuições das participantes, observamos alguns relatos de entrevistadas que identificaram crianças que estão transgredindo a norma ao não se conformarem com os comportamentos assinalados a elas. Sobre isso as profissionais P1 e PA1 relatam que

Você leva uma boneca, as crianças, as meninas, não pegam, eu vejo que elas não sabem o que fazer com aquela boneca, menina não pega a boneca mais. (Professora 1, 60 anos).

Mas isso não quer dizer que uma menina vai preferir brincar só com a outra menina, ela gosta de brincar com o menino também, porque ela gosta de correr. O coleguinha dela corre, então ela gosta de correr, gosta de fazer isso [...] E eu acredito que permanece o estilo de brincadeira, aquela menina que gosta de brincar de forma mais solta, correr, pular, gritar, vai brincar muito com os meninos. A menina que é mais tranquila, mais pacata, ela vai ficar bem mais com as meninas, em um grupo separado. (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

Mesmo mostrando em sua fala que a participante identifica crianças que transgridem a norma padrão de comportamentos esperados de acordo com sexo/gênero, a profissional reproduz uma noção binária e sexista de que as meninas possuem inerentemente características como calma, tranquilidade o que coaduna com a noção de meninas “boazinhas” que “não dão trabalho” e até mesmo em alguns casos ajudam a cuidar de outras crianças mais novas ou mais desafiadoras. Ela completa que

Porque se na sua casa você brinca com os meninos aqui na escola você vai brincar com os meninos também. Quando uma menina tem irmão do sexo masculino, geralmente ela tem o hábito de brincar de bola, de carrinho, de correr com ele; então, quando chega aqui na escola, ela brinca de forma natural. Agora, aquela criança que é filha única, que às vezes não tem muito contato com outras crianças fora da escola, que ele mora assim só com adultos, quando ela vem para a escola, ela brinca com todos os dois gêneros. Para essa criança, é igual, não tem essa diferença. Agora, a criança que tem irmãos, ela muda mais, sabe, eu acho que ela já aprendeu, ela repete o que ela faz fora da escola. (Profissional de Apoio 1, 54 anos).

Esse último relato mostra com clareza, que os comportamentos de calma ou obediências de certas meninas não são a regra, o que nos indica que são comportamentos apreendidos e não naturais. Por fim, gostaríamos de acrescentar a fala da Professora 2, que é a integrante mais jovem do Grupo 1 e que associou a diferença de tratamento entre meninas e meninos diretamente com a questão geracional, ela firma que

[...] eu vejo assim, por exemplo, no lugar onde eu trabalho hoje, a grande maioria dos funcionários são pessoas mais velhas. Agora que tem uma “leva” de pessoas mais jovens entrando. E a gente escuta “Ai, mas ela vai brincar de carrinho?”, “Ai, você deu uma boneca para ele?”. Na minha sala mesmo, ontem era o dia do brinquedo, e eu tive um menino que queria brincar com a Barbie da menina, e eu tenho uma profissional de apoio, e ela falou [imitando uma conversa] “Mas ele vai pegar a Barbie dela?”, “Ué, ele quer, ele vai pegar”, “Mas será que ela vai querer o carrinho dele? Porque a ideia era eles trocarem, né?”. Falei “Eles que se resolvam”. E o menino brincou com a com a Barbie da menina e a menina não quis o carrinho, mas deixou o carrinho lá e foi brincar de outra coisa, então assim, eu acho que ainda tem muito. Como ainda tem muitas pessoas mais velhas, eu acho que tem muito isso de que a menina vai brincar com as bonecas, que os meninos vão brincar com o carrinho, que vai fazer uma mesa de meninas, um cantinho de meninas, um cantinho de meninos, vai brincar na casinha, mas de que que os meninos vão brincar na casinha, e é um pouco difícil quando a gente vai falar com essas pessoas, não é? De que “deixa ele, ele está brincando, está tudo bem, não tem problema”. Às vezes, a gente recebe os olhares meio assim, “Nossa, mesmo, você vai deixar?” [risada]. [...] (Professora 2, 35 anos).

Ela completa seu relato falando que enquanto professora e com suas convicções ela percebe os diferentes tratamentos, mas opta por transgredir esse comportamento comum entre suas colegas de trabalho e manter sua prática pedagógica livre desses preconceitos e estereótipos.

[...] Então, assim, para mim, é algo simples, eu quero brincar, eu brinco do que eu quiser, dentro das possibilidades, não posso brincar com algo que não é permitido, mas se é brinquedo, ele não é da menina ou do menino, é de todas as crianças. Mas eu acho que isso ainda é algo que, na escola, está muito dividido. (Professora 2, 35 anos).

Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres. [...] considerava-se que o acesso diferencial das mulheres à educação devia-se a crenças e atitudes profundamente enraizadas nas pessoas e nas instituições. Particularmente, questionavam-se os estereótipos ligados ao

gênero como responsáveis pela relegação das mulheres a certos tipos “inferiores” de currículos ou profissões. Os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais.” (SILVA, 2015, p. 92)

Por fim, ao abordar a temática da naturalização das relações de gênero e dos papéis próprios a homens e mulheres, é importante ressaltar que

A crítica pós-estruturalista, complexificada pelas suas estudiosas feministas, tem buscado problematizar noções de corpo e sexualidade agregadas ao conceito de gênero. Tudo isso, na tentativa de romper com uma visão superficial de que o sexo anatômico confere a homens e mulheres, de modo natural, dado e inato, características que os diferenciam e assim constituem suas desigualdades e, tão logo, inferioridades femininas. Na linha de pensamento dessas estudiosas, as diferenças e desigualdades constituídas sobre homens e mulheres não são da ordem da biologia: elas são social, cultural e historicamente construídas e situadas, e não determinadas pelo viés da anatomia de seus corpos. (BECK, GUIZZO, 2013, p. 178).

A seguir mostraremos o Quadro 16, que dá continuidade à discussão sobre a questão da geração e possíveis impactos na prática pedagógica das professoras, em especial, no tocante à temática de gênero na Educação Infantil.

Quadro 16. Foco temático "Diferenças entre recém-egressas e professoras na prática educativa acerca de gênero"  
– Relatos das entrevistadas

Você acredita que existe diferença na prática educativa acerca de gênero entre uma professora recém-egressa e uma professora atuante há muito tempo?			
Foco Temático	Subtema	Relatos	Participante
Diferenças entre recém-egressas e professoras com experiência em relação à prática educativa acerca de gênero	Acredita que existe diferenças entre profissionais recém-egressas e professoras com experiência	<b>“Ela afeta desde que o profissional não busca e atualiza. [...] mas eu acho que não está muito relacionada à idade, e está ao mesmo tempo, é complexo, não é?”</b>	PA3
		<b>“Sim.</b> Eu vejo vocês, eu observo. Eu vejo por vocês, vocês assim são meu laboratório [...] Então assim, vocês que chegaram agora, é outra coisa, né? E vou contar, eu estou copiando muita coisa de vocês, eu copio mesmo, porque eu vejo que é bom.”	P1
		<b>“Com certeza, porque é uma coisa individual.</b> [...] vai muito do individual, da vivência de cada um, porque isso aí, na realidade, em questão de gênero, é a vivência da pessoa. É o que você acredita, entendeu? Então, assim, talvez eu tenha uma vivência e eu tenho uma visão referente a isso, que você não tem, que é diferente da minha. Então, não é por conta de formação ou quanto tempo você tem de município, é questão de vivência.”	PA2
		“Eu vejo que a professora que já se formou há muito tempo, ela ainda tem muito essa questão de menina e menino, isso é feminino, isso é masculino, isso ela pode brincar e ele não pode, isso ele pode brincar e ela não pode. Então nesse sentido mesmo, coisa de menina, coisa de menino. E que as que são recém-formadas tentam não fazer isso. E aí vai da capacidade de cada uma, porque tem gente que não acredita nisso, que acha que o certo é mesmo coisa de menino e coisa de menina, eu já vi, gente jovem falar isso. E quem já entende que não é bem assim, tenta fazer o máximo para que, realmente, cada criança possa escolher o que quer, dentro das suas preferências, não se ela é menina ou menino.”	P2
		<b>“Na atuação dela, sim.</b> Existe a diferença não só por conta da formação inicial, ou da idade, mas por conta da própria pessoa, se ela se busca ou não busca melhorar suas práticas. Se ela mesma quer melhorar, porque não é só o querer, é buscar, né? Então existe muita diferença e não só da de uma professora para um professor, mas de professor para professor, professora para	P4



		professor, independente do gênero. Então eu acho que parte da de cada um mesmo, da individualidade do profissional.”	
	Acredita que a diferença existe <b>mas atribui a outros marcadores</b> para além de serem recém-egressas ou professoras experientes	<p>“<b>Eu acho que isso conta, mas isso vai além.</b> Eu conheço pessoas mais velhas que eu com a cabeça mais aberta do que a minha para algumas questões, até de gênero. Eu penso que eu tô caminhando pra entender, mas eu entendo que tem pessoas talvez mais velhas, que compreendam melhor do que eu.”</p>	P5
		<p>“<b>Então eu acho que isso depende muito,</b> porque talvez possa ser uma pessoa que já está atuando há muito tempo, mas se ela está sempre preocupada com a sua formação, e ela está atendida, e vendo que as percepções de gênero mudaram há um tempo, e que não é assim mais, então ela tá preparada né? Mas, uma pessoa que entra agora no mercado de trabalho, é possível que ela já esteja preparada porque já tem essa visão mais atualizada, né? Mesmo assim, eu penso o seguinte, que se se for uma pessoa que tem a mente já fechada para as mudanças de gênero que temos atualmente, não importa, ela pode estar formando agora que ela não vai estar preparada, porque se ela já está com aquele pensamento intrínseco nela, então não vai estar preparada. Da mesma forma que uma pessoa que já tem uma formação há muito tempo que não se preparou, essa que entrou agora no mercado, se não tem uma mente aberta e está aberto para aprender e poder compreender, e respeitar essas novas visões de gênero, vai ser a mesma coisa, as duas não vão saber respeitar [...]”</p>	G1
	Não acredita que existe diferenças entre profissionais recém-egressas e professoras com experiência	<p>“<b>Para mim não tem não.</b> Mesmo que hoje se fale muito sobre os gêneros, hoje é uma coisa muito aberta, bem mais fácil de ser trabalhada do que antes. Eu não acho que uma profissional que formou há 25, 28 anos atrás tem uma visão tão diferente das recém-formadas, sabe por quê?! Mesmo a gente tendo uma formação mais antiga, a gente vive em sociedade, numa sociedade de mudanças diárias, e você acompanha isso com seus filhos, com seus netos, então você está tendo essa vivência, né? Então, pra mim não interfere muito, não.”</p>	PA1
		<p>“<b>Não, diferença,</b> só porque a pessoa é mais jovem, por idade não, não tem tanta diferença. Eu acho que pode trazer diferença o tempo de trabalho. Tempo de trabalho de um profissional que começou lá há 20 anos trabalhando e chega um recém-formado para trabalhar primeira vez, então, isso sim, isso tem uma diferença, porque</p>	P3

		a trajetória do professor formado, o professor na sala de aula é totalmente diferente do que você forma na pedagogia. Então, na pedagogia, você não tem muita noção do que está em sala de aula, então quando você começa, você vai começar a engatinhar. Aquela que está há 20 anos atrás, ela já sabe, já tem uma experiência vasta, então é totalmente diferente do que do novato. Novato é tenso, tadinho.”	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

O quadro acima, traz a discussão que tivemos com as entrevistadas sobre possíveis diferenças na atuação entre profissionais recém-egressas e aquelas com experiência, em especial, ao tratar sobre a questão de gênero no âmbito escolar. No Quadro 16, elaboramos 3 (três) subtemas para agrupar as respostas das participantes, sendo o primeiro exclusivo para docentes que acreditam que existe diferenças entre a atuação de profissionais recém-egressas, o segundo para profissionais que acreditam nessa diferença, mas não a atribuem exclusivamente ao fator geracional e, por fim, aquelas professoras que não acreditam que existe diferença em relação à atuação dessas profissionais. O grupo ficou bem dividido entre esses subtemas, porém o primeiro possui um maior número de participantes, mostrando que a maioria acredita que existe sim uma diferença nas práticas educativas referentes à gênero que surge a partir da categoria geracional.

Os relatos das participantes indicam-nos que quase metade das profissionais (P3, PA1, G1 e P5) ressaltam a importância de outros marcadores, para além da questão geracional, para fazerem essa análise em relação à diferença de práticas educativas. Muitas delas citam a importância da atitude da profissional em vista das questões que surgem na sala de aula, outras ressaltam o fato de poderem se atualizar por meio da convivência com outras pessoas mais jovens ou também via formação continuada e até mesmo, uma participante atribui ao tempo de trabalho, em relação à experiência da/o profissional.

Por fim, questionamos as participantes acerca de suas percepções em relação à existência ou não de um conflito entre geração e gênero na etapa da Educação Infantil. Para elucidar as respostas das professoras e da graduanda entrevistadas, novamente, elaboramos um quadro que sintetiza todas as respostas.

Quadro 17. Foco temático "Conflito entre geração e gênero" - Relatos das entrevistadas.

Foco Temático	Subtema	Relatos	Participante
Conflito entre geração e gênero na Educação Infantil	Acredita que existe um conflito entre geração e gênero na E.I.	“ <b>Sim, é sem dúvida</b> , porque a gente está sempre mudando, tá sempre em transformação. Então é impossível, estar nesse nivelamento assim de ideias, né? E eu acho que estará para sempre em conflito, né? E não vai não vai chegar nunca e um momento de que não estaremos em um embate de ideias, porque o ser humano está sempre em transformação, então vai estar sempre nesse embate”	G1
		“ <b>Sim</b> , eu vejo. Vejo sim”	P1
		“[...] <b>tem conflitos</b> , como você falou, conflitos negativos, conflitos positivos. As gerações mais velhas elas tendem a querer ensinar coisas cotidianas para as gerações mais novas, e já as gerações mais novas, as que estão interessadas em trabalhar, em expor suas ideias e melhorar a educação, elas tentam ensinar, passar para as gerações mais velhas as inovações que acontecem no mundo, principalmente no mundo tecnológico. Então a tecnologia na educação, agora que entrou, os profissionais mais antigos têm essa restrição de querer trabalhar com isso, de aceitar essa tecnologia. Então, a nova geração mais nova ela tende a trazer a geração mais velha para essa nova era, e isso vai muito de o profissional querer, o profissional mais antigo, que eles são mais resistentes, não é as tecnologias.”	P3
		“ <b>É... acho que é um conflito sim</b> . Eu acho que esse conflito, daqui 20 anos, ele ainda vai existir, 30 anos também, 40 anos também. Eu acho que é uma questão que vai sempre precisar ser retomada, será sempre presente. Daqui 50 anos, ele ainda vai existir. Né? Ele vai existir porque cabeça de ser humano, cada um pensa de um jeito. A gente tem questões hoje que dividiu a gente aí nos últimos anos, que a gente nunca imaginava que ia dividir tanto, questões políticas que a gente não pensou que fosse fazer a gente deixar de ir na casa do outro apenas por uma diferença de opinião política.”	P5

		<p><b>“Com certeza,</b> eu acredito que não se fazem mais professores como antigamente. Infelizmente, na época que eu formei, que eles ficavam em cima, pegando no pé. Hoje em dia, muitos professores que estão sendo formados estão assim “Ah, você quer aprender? OK. Não quer? O meu salário ta ali no final do mês do mesmo jeito.” Antigamente não tinha isso não. O professor praticamente era como se fosse uma mãe do aluno, em cima, cobrando. Isso é bom? Não sei. É ruim? Também não sei. A gente vai ver nas próximas geração que vai virar dessa meninada. [risadas] A realidade é essa.”</p>	PA2
		<p><b>“Sim, infelizmente.</b> [...] Eu acho que é um pouco negativo também, mas tem um embate bom também, porque gera discussão e, se gera discussão, é bom, e se gera polêmica, melhor ainda, porque eu adoro coisa polêmica.”</p>	PA3
		<p><b>“Eu acredito que sim,</b> e assim, eu acredito que tem muito a ver com o nosso último governo”</p>	P2
		<p><b>“Com certeza, com certeza.</b> Na verdade, o conflito existe e eu defendo o conflito. Porque sem o conflito não há evolução, sem o conflito, não há uma continuidade de melhoria nas práticas, nas visões na educação infantil e em qualquer outra etapa, e modalidade da educação. Não só na educação, mas na vida como um todo, precisa do conflito e eu vejo muito isso até mesmo dentro da mesma geração, colegas que são da mesma idade que eu e tiveram a mesma formação que eu. Eu super acho que sim, existe um conflito.”</p>	P4
	<p><b>Não</b> acredita que existe um conflito entre geração e gênero na E.I.</p>	<p><b>Não,</b> [...]. Eu acredito que quando um está um pouco mais desatualizado, o outro auxilia. A gente trabalha muito em equipe na educação infantil, um auxilia sempre o outro. Na minha sala, por exemplo, eu tenho um exemplo de mistura de idades, de gerações, porque trabalha, eu e mais duas colegas no turno da manhã, a gente nunca faz um trabalho sozinha, uma só, uma sempre pergunta para outro e na nossa sala nós temos uma variedade de profissionais de idade muito grande; desde profissionais acima de 50 anos, até uma menina de 19, 20 anos. Então assim, a vivência é diferente, mas a gente consegue entrar num consenso, sabe? A gente consegue falar a mesma língua, eu acho que isso é fundamental quando você trabalha em</p>	PA1

		grupo, em equipe, vocês precisam falar a mesma língua	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados construídos na condução das entrevistas.

Diante do exposto no quadro acima, é possível observar que a maioria das participantes identifica um conflito entre geração e gênero na etapa da Educação Infantil (com a exceção de somente uma entrevistada), sendo que algumas delas até mesmo defendem o conflito e entendem que é a partir do confronto de ideias que serão desenvolvidos novos conceitos e, assim, teremos um desenvolvimento e melhorias das ideias na educação. Nessa mesma direção, algumas participantes relataram que acreditam que esse conflito sempre existirá na educação e na sociedade em geral, pois, sempre haverá gerações diferentes em coexistência e cada qual com suas concepções.

É importante ressaltar que compreendemos a noção do conflito, não necessariamente de forma negativa, mas também, assim como no entendimento de algumas participantes, no sentido de que o confronto de ideias, concepções e conceitos proporcionam reflexões e novas elaborações cada vez mais inclusivas e completas.

Observamos no discurso de algumas professoras uma análise positiva da relação entre as gerações, quando descrevem que tanto nos casos de professoras com maior idade e experiência como nos casos de professoras jovens e com pouca experiência, ambos os lados podem ser beneficiados por meio da troca de conhecimentos. A Professora 3 indica-nos que as gerações mais antigas possuem maior conhecimento prático, que pode ser muito útil para as novas gerações; enquanto, as gerações mais novas são mais atualizadas e possuem maior facilidade e contato com as inovações tecnológicas, podendo auxiliar profissionais com mais idade que, com frequência, apresentam dificuldade, ou até mesmo, resistência com tecnologias.

Essa perspectiva está em concordância com os pressupostos que apresentamos na sessão teórica sobre a categoria geração, pois, entende que a geração atual é constituída na relação com as gerações anteriores, ou seja, toda convivência intergeracional está moldando gerações futuras. É nesse processo de produção e reprodução de ideais que surgirão novos profissionais e novas concepções.

Em outras falas, como da PA2, observamos um sentimento saudosista, no sentido de uma hipervalorização da forma como professoras/es atuavam antigamente frente aos novos

modelos de professoras/es. Ela afirma que “[...] eu acredito que não se fazem mais professores como antigamente.” (Profissional de Apoio 2, 36 anos) e procede para uma breve descrição em que aponta que, atualmente, as/os professoras/es não se dedicam com o mesmo fervor de antes quando o assunto é o envolvimento e desenvolvimento das/os alunas/os, citando uma frase comumente escutada nas escolas “Ah, você quer aprender? OK. Não quer? O meu salário ta ali no final do mês do mesmo jeito.” (Profissional de Apoio 2, 36 anos). A participante faz então uma comparação interessante para nossa análise, ela diz “Antigamente não tinha isso não. O professor praticamente era como se fosse uma **mãe** do aluno, em cima, cobrando.” (Profissional de Apoio 2, 36 anos); essa fala diz respeito às representações de professoras e deixa claro o que se espera de uma professora: um comportamento e envolvimento com suas/seus alunas/alunos próprio de uma mãe com suas/seus filhas/os.

Sobre essa questão de docentes que desenvolvem seu trabalho focando somente no recebimento de seu salário também tivemos uma fala da Professora 1 ao relatar sobre características desejadas para profissionais na Educação Infantil em que ela descreve que é necessário “Mais amor. Assim, não estar ali só pelo salário, né? Parece que tem gente ali que está lá só pra receber, né?” (Professora 1, 60 anos). Esse incômodo de algumas participantes com professoras e professores que “fazem o trabalho somente pelo salário” pode ser analisado ao pensarmos que esse comportamento destoa da representação de professoras que fazem o trabalho somente por amor, sem que seja necessário reconhecimento social nem salarial. Diante dessa transgressão, surge essa tribulação por parte das entrevistadas de que a função docente não pode estar desvinculada de uma posição exclusiva de afeto e amor.

Ainda nesse momento da entrevista, a Professora 2 produziu um relato interessante em que conecta as relações de gênero e geração dentro da Educação Infantil com a situação política vivida nos últimos anos. Posto isso, optamos por apresentar a transcrição da fala completa da participante, a seguir

Eu acredito que sim, e assim, eu acredito que tem muito a ver com o nosso último governo. Eu acho que, de verdade, isso foi muito colocado em evidência pelo último presidente que nós tivemos, onde ele falava muito sobre o que a escola pode ou não pode fazer, de que a escola estava fazendo coisas que nunca foram feitas, colocou a escola como uma vilã que estava doutrinando pessoas, que estavam mudando, desrespeitando famílias. Então eu acho que tem muito a ver com os últimos quatro anos que nós tivemos de governo, e aí muitas pessoas, que pensavam como o antigo presidente, se sentiram empoderadas de poder falar, [imitando uma fala] “Agora eu posso falar que menino é menino, e menina é menina, e eu não aceito, e aí eu ganhei voz porque o meu presidente está falando”, e as igrejas, aos montes, doutrinatoras, também ganharam voz. Então, eu acho que a gente está colhendo muito ainda do

antigo governo, e aí, diante da postura do antigo governo que, a meu ver, é muito errada, esse conflito virou um conflito de verdade. Igual você disse, talvez não era uma coisa negativa, mas eu acho que virou uma coisa negativa. Eu acho que antes talvez nem fosse tão negativo, era muito aquela coisa assim de que [imitando uma fala] “Ah, a gente que é recém-formada, sabe que não pode dividir entre menino e menina e a tia antiga divide, e a gente ia dando nosso jeitinho”. Mas aí aquela tia antiga, que era de uma igreja muito firme, começou a bater o pé dentro da escola”, e a gente tem que tomar muito cuidado com o que a gente falava. E aí eu acho que, então, virou um conflito de verdade, de que a gente tinha que brigar, isso se você tivesse coragem de falar, eu falava “Não, isso está muito errado, esse presidente não está bom, não sabe bosta nenhuma” [sic], e ainda eu via igrejas que sabiam menos ainda, você tinha que brigar ou levar ali, tentar levar por baixo dos panos. Tipo na minha sala, cada um brinca do que quer mas eu não posso gritar isso pro mundo. Então eu acho que virou um conflito e acredito que, agora, esse conflito vai ser mais amenizado diante do fato de não termos mais o mesmo governo, de estarmos de novo em um governo que é mais social, que pensa mais no social, que pensa mais no cuidado, tem mais cuidado com as palavras, tem mais cuidado no que fala, como age, independente se ele é um bom governo ou não, mas pelo menos é um governo que é social, que cuida, que pensa na sociedade e ali, na sociedade dele, tem família que está ouvindo que tem um filho que é trans, que tem um filho que é homossexual, e esse governo respeita mais isso. E aí, as pessoas que estavam se sentindo tão empoderadas, de achar bonito falar que não gostava disso, não gostava daquilo, elas estão tendo que voltar lá pro cantinho delas, de respeito, porque a verdade é essa, elas estão tendo que respeitar novamente, que é o que era o certo, de cada um respeitar, se você não gosta, o problema é seu, se você não concorda, o problema é seu, e não estava sendo assim. Eu acredito que a gente vive, hoje, um conflito que está diminuindo, porque esse conflito vai ficar mais ameno e tem a ver com a questão governamental. (Professora 2, 35 anos).

A participante afirma que as relações que se desenrolam dentro da etapa da Educação Infantil são profundamente políticas, pois são influenciadas por políticas externas, porém as relações podem reforçar ou questionar posicionamentos propagados por representantes políticos, instituições religiosas ou posicionamentos comumente difundidos socialmente. Em relação à essa afirmação, concordamos com Pocahy (2011):

Por isso, reforço, compreendo a idade como uma categoria política, histórica e contingente, assim como o gênero, a classe social, a sexualidade ou a raça/etnia. Mas, não de forma isolada, pois o marcador etário e geracional dificilmente pode ser pensado sem essas intersecções. O que significa dizer que a idade organiza a vida, ao conferir status de ‘humanidade’, em diferentes formas e condições político-culturais no mesmo instante em que gênero e sexualidade tornam-se visíveis e possíveis nesta trama discursiva (ao fixar as possibilidades para cada idade da vida). Essa é uma das tramas presentes no projeto moderno. (POCAHY, 2011, p. 207).

Nesse sentido, concordamos com a Professora 2, quando discorre sobre a importância e o impacto da política no âmbito educacional. A intolerância às diferenças que foi amplamente permitida, incentivada e até mesmo ditada pelo antigo governo promoveu muitos retrocessos e ainda se mostra como um grande obstáculo a ser ultrapassado, reforçamos que a luta por direitos básicos e de permanência na escola de comunidades LGBTQIA+, bem como em outros espaços,

sofreu intensamente nos últimos anos de governo e deve ser um ponto de partida na busca pela igualdade e inclusão nas escolas.

Por fim, reputamos que as contribuições das participantes aqui analisadas auxiliaram grandemente para a compreensão das representações de professoras da etapa da Educação Infantil a partir dos marcadores de gênero e geração. A divergência de ideias e posicionamentos é sempre enriquecedora e permite-nos abordar temáticas similares por meio de lentes distintas.



## SEÇÃO 6 – CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS PARCIAIS

Como uma pesquisa de inspiração pós-estruturalista, ressaltamos que nosso objetivo no decorrer deste estudo não foi apresentar uma verdade única ou uma resposta absoluta para nossos questionamentos. Ainda assim, acreditamos ter muitas contribuições para fazer em relação à temática abordada ao longo desta dissertação. Como nosso assunto primordial, buscamos discorrer sobre as categorias de gênero e geração na busca de um entendimento acerca das representações de professoras da Educação Infantil.

Para obter nossos dados aqui expostos, retomamos que nossa abordagem foi de pesquisa qualitativa com uso de instrumentos como questionário e entrevistas, e como recurso para análise de dados fizemos uso das contribuições da teoria de Análise de Conteúdos, de Bardin (2015), bem como, utilizamos referências-chaves e os conceitos de gênero e geração. Fizeram parte do nosso estudo um total de 26 participantes, entre docentes e graduandas, que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Na introdução da presente dissertação, postulamos uma dúvida que surgiu no processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa: A categoria de análise “geração” é capaz de propor uma compreensão sobre os conflitos de gênero e a construção das representações de professoras na Educação Infantil? Sobre essa questão, atualmente, acreditamos que, se atuar sozinha, a categoria geração não é capaz de propor uma compreensão acerca desses conflitos, porém, haja vista sua importância e impacto; é uma grande aliada para construirmos um conhecimento abrangente e contextualizado sobre a temática. Por considerarmos que essa categoria não pode ser utilizada para análises de forma isolada, aliamos as duas categorias de gênero e geração em busca de uma compreensão mais extensiva e assertiva acerca das representações de professoras. Faz-se necessário retomar que a noção de que tanto o gênero como a geração são discursivamente construídos, portanto, são produzidos por e para a sociedade como um todo.

À luz dessa discussão, das contribuições teóricas e em meio ao processo de análise de dados da pesquisa, julgamos apropriado o uso da noção da interseccionalidade, como apontado anteriormente, essa ferramenta analítica auxilia-nos a encontrar uma forma justa e inclusiva de abarcar as minorias e abranger as discussões, na tentativa de contemplar os diferentes impactos causados por marcadores distintos como gênero, geração, raça, classe, religião, dentre outros.

Gostaríamos de propor alguns apontamentos para as questões que postulamos na introdução da pesquisa, como por exemplo: Como essas professoras se reconhecem como profissionais? Sobre essa questão, observamos que muitas das profissionais que fizeram parte do nosso estudo identificam-se como transgressoras da atual representação de professoras e dos estereótipos que

pairam sob as profissionais da Educação Infantil. Algumas dessas docentes não só identificam esses pressupostos, bem como, agem de forma intencional na busca pelo rompimento desses estigmas.

O processo de reconhecimento das representações de suas próprias profissões implica em uma problematização das questões que afetam sua prática pedagógica e concepções educativas, e por isso, tais profissionais estão trilhando um caminho em busca de melhorias e conscientização acerca da docência.

Apesar desse movimento, ainda observamos uma minoria de profissionais que reproduzem representações sexistas e concepções estigmatizantes acerca das profissionais da Educação Infantil. Nesse sentido, algumas docentes identificam-se com as representações de professoras como, educadoras que possuem um “dom”, que são mais qualificadas por serem mulheres e, em especial, mães; que devem atuar com e pelo amor, que não devem trabalhar somente pelo salário, que possuem um “instinto materno”, que não necessitam de formação acadêmica sistematizada, dentre outras representações. No tocante a essas profissionais, atentamo-nos à um marcador em especial: a religião. Esse marcador mostrou-se recorrente nas análises e falas de educadoras que ainda se identificam com essas representações.

Partimos então para a próxima pergunta, apresentada ainda na introdução da pesquisa: Consideramos que é possível identificar o processo de feminização do magistério, porém, o corpo docente está ciente desse fenômeno, como ele ocorreu e quais são as consequências dele? Em relação à identificação das professoras sobre o processo de feminização, fica claro que as docentes percebem a presença majoritária de mulheres na Educação Infantil e, em alguns casos, até constatarem consequências disso. No entanto, ainda observamos uma naturalização de alguns desdobramentos da feminização e feminilização da docência por parte de algumas participantes, visto que, naturalizam a desvalorização desta etapa e associam-na somente a outros fatores como o desentendimento da importância da educação na primeira infância e resquícios do assistencialismo recorrente à esta etapa.

A pergunta seguinte era: A categoria geracional impacta nas percepções de gênero e de profissionalização docente? Esta é uma questão difícil de respondermos de forma assertiva, ainda mais considerando o que afirmamos anteriormente acerca da importância de considerarmos mais de um marcador e de dar preferência para análises interseccionais que abarcam os atravessamentos nos diferentes contextos; porém, após todo o estudo, consideramos que sim, a categoria geração impacta nas percepções de gênero e, portanto, profissionalização docentes e é um importante marcador que, em muitos momentos, é desconsiderado. Apesar disso, é essencial reconhecer que ela não é determinante.

Seguindo nosso fluxo de responder as perguntas postuladas no início desta pesquisa, passamos para a próxima questão: Existe um conflito entre geração e gênero na etapa da educação infantil? O posicionamento das professoras que participaram da nossa pesquisa, em sua maioria, é de que sim, existe um conflito. Não obstante, entendemos aqui que este conflito não é necessariamente negativo e que pode ser responsável por novas propostas e entendimentos acerca das relações de gênero no âmbito escolar. Nesse sentido, reforçamos que sempre existirão distoamentos entre gerações e que é a partir dessa relação intergeracional que se formarão as próximas gerações e as novas compreensões acerca da categoria de gênero. É ainda, essencial, reiterar que ao afirmar que haverá distoamentos não estamos justificando ou tratando de forma leviana preconceitos e violências propagadas em nome do tradicionalismo e saudosismo.

Por fim, respondemos o seguinte questionamento: Quais são as representações de gênero acerca das profissionais da educação infantil e qual a percepção dessas próprias profissionais acerca dessas representações? No processo de análise dos relatos das participantes da pesquisa, ficou escancarado que profissionais da educação infantil são constantemente bombardeados por percepções sociais do que é próprio e devido à essa classe de trabalhadoras. As representações acerca das professoras estão intimamente relacionadas com as representações acerca das mulheres contemporâneas, sendo entendidas como trabalhadoras, porém, resguardadas à funções “propriamente femininas”, como o cuidado – seja ele a idosos, crianças, doentes ou pessoas com deficiências – e a educação (desde que não seja excessivamente problematizadora). Ainda aliada a essas percepções, podemos adicionar características como, passionais, pacientes, empáticas, amorosas e afetivas como requisitos postulados como “necessários” para o trabalho com crianças pequenas.

No tocante às percepções das próprias profissionais acerca dessas representações, compreendemos que algumas das participantes identificam-nas e questionam esse entendimento, promovendo entre as crianças, familiares e corpo docente uma nova visão acerca da profissão. Enquanto outras professoras perpetuam essas noções sexistas e ainda as defendem acirradamente; sobre esse posicionamento, atribuímos, a partir dos relatos, às participantes de gerações mais antigas a noção da necessidade de instintos maternos e amor à profissão para que possam ser boas professoras – apesar de ainda presente entre algumas docentes jovens. Também foi possível observar a naturalização e interiorização das representações de professoras, sendo que, em alguns casos as profissionais ainda não demonstravam consciência acerca desta questão.

Ainda sobre as representações de professoras, uma das contribuições da pesquisa foi a de que a totalidade do grupo pesquisado na etapa das entrevistas identificou e exemplificou diversos

estereótipos de gênero relacionados às profissionais da Educação Infantil, assim como, da docência em geral (demais etapas de ensino). Compreendemos que esses estereótipos contribuem para a elaboração e perpetuação das representações de professoras e impactam diretamente as percepções sociais acerca de reconhecimento social e salarial dessa classe de trabalhadoras.

Portanto, constatamos que as representações de professoras da Educação Infantil estão arraigadas aos estigmas e estereótipos postulados socialmente em relação à naturalização de características comumente relacionadas às mulheres. Verificamos também, que existem dificuldades acerca das diferenciações entre orientação sexual, identidade sexual, gênero e identidade de gênero que estão enraizados na sociedade e, conseqüentemente, nos demais grupos que a compõe, como o de profissionais da educação.

Em suma, cumpre destacar que as considerações aqui expostas se resumem à realidade pesquisada apontada anteriormente. Entretanto, parece-nos que tais conclusões estão em consonância com outras pesquisas e referências atuais e em grande parte contribuem para uma visão ampla do tema discutido.

Diante do exposto, consideramos contemplados nossos objetivos específicos de: 1) Problematicar os processos de construção da noção de “ser” professora na Educação Infantil, tendo como referência a noção de gênero como categoria para análise histórica; 2) Identificar representações de gênero no trabalho de professoras e como afetam o desenvolvimento de práticas pedagógicas; 3) Verificar de que maneira o marcador social de geração impacta as representações das participantes no que se refere ao trabalho na/com a primeira infância; e por fim, 4) Mapear se as representações de professoras reproduzem ou produzem estereótipos relacionados a mulheres.

Ainda que, de forma prática, essa pesquisa tenha chegado ao fim; acreditamos que existem muitas contribuições que podem ser feitas em relação à temática abordada. O curso de mestrado em educação que proporcionou a oportunidade dessa pesquisa é limitado a um curto período de tempo que, de certa forma, impede-nos de aprofundar o estudo da forma como gostaríamos. Várias sugestões de grandíssima valia da nossa excelente banca de qualificação não puderam ser exploradas e incorporadas na pesquisa, não obstante, acreditamos que poderão atuar como propulsões para futuras pesquisas e até mesmo desdobramentos do atual estudo.

A partir daí, postulamos algumas novas questões que emergiram do processo de pesquisa e podem tornar-se futuros estudos. As representações de professoras podem ser pensadas de forma desvinculada das representações de mulheres? Como podemos contribuir

para o empoderamento de professoras da Educação Infantil? Quais as consequências de docentes inconscientes das relações de gênero na escola e a perpetuação de estigmas acerca de papéis próprios a meninas e meninos? Quais foram as consequências para a educação de gênero na primeira infância após os anos de fundamentalismos, obscurantismos e polarizações políticas que vivemos no Brasil? Como podemos propulsionar a criação de políticas públicas que defendam a educação sexual em escolas de Educação Infantil?

Ressalto que este estudo foi de grande valia para minha própria trajetória enquanto mulher, estudante e, principalmente, professora da Educação Infantil; instrumentalizando-me com conhecimentos técnicos e teóricos e auxiliando a trilhar um caminho de valorização e luta pela docência e presença de mulheres pesquisadoras no ambiente escolar. Na mesma direção, acreditamos que a pesquisa auxiliou no processo formativo das professoras e graduandas participantes, e em uma tentativa de dar retorno para as docentes e comunidade escolar, convidamo-las à participar do momento do Exame de Defesa.

Para além disso, temos como proposta, ainda não totalmente elaborada nem autorizada pela gestão escolar, realizar uma palestra a ser desenvolvida em um dos Sábados Escolares da instituição em que a presente pesquisa foi conduzida, no intuito de promover um momento de socialização dos estudos e estimular discussões sobre a temática de gênero na escola.

Por último, salientamos que acreditamos na Educação, como um dos significantes e eficazes meios para a transformação social, que desempenha importante papel na promoção da cultura da paz e no fomento da justiça social. Tal pressuposto é atinente à temática desta pesquisa, referente, principalmente, à equidade entre as pessoas de diferentes identidades sexuais e de gênero, reconhecimento das minorias, combate à discriminação e violência sexistas e o fim da assimetria entre mulheres e homens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, julho/ 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BECK, D. Q.; GUIZZO, B. S. Estudos **Culturais e Estudos de Gênero**: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **HOLOS**, v. 4, p. 172–182, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 9º ed. 2010.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. ISBN: 978-85-7018-698-0.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. edição federal, Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior. Brasília, DF, c2022. Disponível em:. Acesso em: 1 fev. 2023.
- \_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- CAMURÇA, M. A. Os “Sem Religião” no Brasil: Juventude, Periferia, Indiferentismo Religioso e Trânsito entre Religiões Institucionalizadas. **Estudos de Religião**, v. 31, n. 3, pp. 55-70, set/dez, 2017.

COLLING, A. M. TEDESCHI, L. A. **Dicionário crítico de gênero**. 2 ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COLLINS, P. H. **Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought**. Social Problems, v. 33, n. 6, pp. S14-S32, Oxford University, out/dec. 1986.

\_\_\_\_\_. BILGE, S. **Interseccionalidade**. 1 ed. – São Paulo, SP: Boitempo, 2020.

COSTA JÚNIOR, F. M. COUTO, M. T. Geração e categorias geracionais nas pesquisas sobre saúde e gênero no Brasil. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 1299 – 1315, 2015.

COSTA, M. V. SILVEIRA, R. H. SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. Ver. Bras. Educ. (23) Ago/2003.

CRENSHAW, K. DOCUMENTO PARA O ENCONTRO DE ESPECIALISTAS EM ASPECTOS DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL RELATIVOS AO GÊNERO. **ESTUDOS FEMINISTAS**, v. 1, n. 1, pp. 171-188, 2002.

DEL-MASSO, M. C. S. COTTA, M. A. C. SANTOS, M. A. P. 2014. **Ética em pesquisa científica: conceitos e finalidades**. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead\\_reeil\\_ei\\_d04\\_texto2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reeil_ei_d04_texto2.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2022.

DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS – DEED. **O papel das estatísticas e da avaliação no monitoramento das políticas e da qualidade na Educação Superior**. 06 nov. 2018. Apresentação em PowerPoint. Disponível em: <[https://abmes.org.br/arquivos/documentos/carlos\\_moreno06112018.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/carlos_moreno06112018.pdf)>. Acesso em 19 ago. 2022.

DOMINGUES, J. M. Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 67 – 89, maio 2002.

DORNELLES, P. G.; DAL'LGNA, M. C. **Gênero, sexualidade e idade:** tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1858-1599, dez. 2015.

FEIXA, C. LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185 – 204, mai/ago 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 288 p. Original francês.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edição de Marcos José Marcionilo. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p. Original francês.

FRANCO, M. L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Brasília: Autores Associados, 2018.

FURLANI, J. **Educação Sexual na Escola:** equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: UDESC, 2008. 179 p.

\_\_\_\_\_. **Mulheres só fazem amor com homens?** A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. Dossiê: Educação, Gênero e Sexualidade. Pro-posições 19 (2). Ago/2008.

GASPARY, A. **Maternidade, universidade e educação infantil:** Sutis Violências de Gênero. 2019. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GOFFMAN, E. **Estigma:** Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.



GRADVOHL, S. M. O. OSIS, M. J. D. MAKUCH, M. Y. Maternidade e Formas de Maternagem desde a Idade Média à Atualidade. *Pensando Famílias*, v. 18, n. 1, p. 55 – 62, junho 2014.

GUIMARÃES, C. M. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, pp. 81-142, set./dez., 2017.

GUIZZO, B. S. BECK, D. Q. **Corpos depreciados:** representações de gênero e geração na infância. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 16, n.2, p. 297-313, nov. 2014.

HARAWAY, D. **Situated knowledges:** the sciences question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3): 575-599. 1988.

HIRATA, H. Globalização, trabalho e gênero. **R. Pol. Públ.**, Maranhão, 2005, v. 9, n. 1, pp.111-128, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Emprego, responsabilidades familiares e obstáculos sócio-culturais à igualdade de gênero na economia. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**, Brasília, 2010, n. 1, pp. 45-49, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **O trabalho de cuidado:** Comparando Brasil, França e Japão. SUR24 -v. 13 n.24 – *Revista Internacional de Direitos Humanos*. Págs. 53 – 64. 2016

\_\_\_\_\_. **Gênero, classe e raça:** Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Revista Tempo Social*. USP, v. 26, n. 1. pp. 61-73. Jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resultados IGC 2019:** Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2021.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022, 78 p. ISBN: 978-65-5801-056-2.

\_\_\_\_\_. KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP, 2018.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: uma ofensiva reacionária transnacional. **Heresias da Presente Conjuntura Sociopolítica e Cultural**, v. 1, n. 32, jun/2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176 p.

\_\_\_\_\_. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 56. mai/ago, 2008.

MARTIN, M. M. L. **Teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: UMA LECTURA DEL SIGLO XXI. Tiempo y Espacio**, Chillán, v. 20, n. 17, p. 98 – 110, 2008.

MENDES, W. G. SILVA, C. M. F. P. Homicídios da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT) no Brasil: uma Análise Espacial. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 5, pp. 1709-1722, 2020.

MINAYO, M. C. S. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v.5, n.7, p. 01-12, abril. 2017. ISSN 2525-8222.

OLIVEIRA, A. P. ENOQUE, A. **Gênero e religião: um olhar a partir de fiéis e ex-fiéis de igrejas pentecostais**. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v.17, n.1, p.07-31, jan-jun/2020.

OLIVEIRA, A. V. NORONHA, J. Afinal, o que é “mulher”? E quem foi que disse?. **Direito e práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 741-776. 2016.

POCAHY, F. **A idade de um dispositivo**. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênero-sexualidade. *Revista Polis e Psique*, v. 1, nº temático. pág. 195-211. 2011.

REIS, F. ZORKOT, L. SILVA, B. CARNEIRO, K. **Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da Educação Infantil**: Conjecturas sobre currículo, saberes e formação. *Revista Arquivos em Movimento*. ISSN 1809-9556. v. 15, nº 1 – jan/jul. Rio de Janeiro. 2019.

RIBEIRO, L. P. **As concepções de professoras acerca das brincadeiras de meninas e meninos na educação infantil: a construção performativa dos corpos e das identidades sexuais e de gênero**. Uberlândia, 2019. 70 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SANTOS, C. M. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio: aval. pol. públ. educ**, 1998. v. 6. N. 19, pp. 237-257. ISSN 0104-4036.

SANTOS, W. S. O discurso sobre corpo, gênero e sexualidade: uma abordagem na educação. **Temática**, v. 11, n. 4, pp. 156-169. 2015.

SCAVONE, L. **Maternidade**: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, 2001, v. 5, n. 8, pp. 47-59, fev. 2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Os usos e abusos do gênero. **Projeto história**. São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.

SILVA, D. J. **Homens na educação infantil: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do triângulo mineiro**. Uberlândia, 2023. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, nº20, Mai/Jun/Jul/ Ago, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed.; 6. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2015, 156 p.

SZYMANSKI, H. ALMEIDA, L. R. PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4 ed. 2011. ISBN 85-98843-03-2.

TOMIZAKI, K. **De uma geração a outra: a dimensão educativa dos processos de transmissão intergeracional**. [Apresentação]. Educação e Sociedade. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/623eae46-ac93-40aa-a3d2->.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. “Lei das cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, 2015.

UBERLÂNDIA. Lei n. 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 29 set. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1197/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 001/2014. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 9 de outubro de 2014. Disponível em: <[http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/12716.pdf](http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **SIG - Matrizes Curriculares e Ementas**, 2023. Matrizes Curriculares e Ementas. Disponível em: <[https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes\\_curriculares/index.php?cod\\_matriz\\_curricular=351&op=fechar](https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes_curriculares/index.php?cod_matriz_curricular=351&op=fechar)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Colegiado De Pedagogia. **Grade Curricular Diurno 2019**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2019. Disponível em: <<https://www.fae.ufmg.br/colped/grades-curriculares/grade-curricular-diurno-2019/>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **CURSO DE PEDAGOGIA (LICENCIATURA) – 2020/1(curriculo 2)**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2020. 2 p. Disponível em: <[https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/matrizpedcurriculo\\_2\\_0.pdf?m=1592332797](https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/matrizpedcurriculo_2_0.pdf?m=1592332797)>. Acesso em: 23 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Matriz curricular do curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia – EaD (Versão 2021.2)**. Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2021. 5 p. Disponível em: <<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=RTZjcGZxTGfSskFOOXRhSkpVdm5ELzBmWjZPUjNwZVNDdzA3NzFoRzcxeFREdkl2ZlIMa25YaklsN0lFMEJ3MHVWQ2ZDVjFiTIFCRXRiUy9jR1k4dDRSU3JtSlk0WUhCUXhXdld4VlpXbFJhNitTN1ZSbm9yQVZycWJidWE2>>

QmhDOHh3RmFPVVE4dEpuVTZrbEtVY1BvbmF5VmVQVHMxUmc4N25ZOENPbVRG  
WkJOM0R4U3NmSmJzS2lCSFNHQUZX&secret=uftm>. Acesso em: 23. fev. 2023.

VIEIRA, A. L. C. VIEIRA, J. J. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, pp 39-58, julho 2014.

VINCI, C. F. R. G. **Problematization and critical gesture in Michel Foucault's thought**. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6015. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6015>. Acesso em: 15 out. 2023.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205 – 224, mai/ago 2010.

YANNOULAS, S. **FEMINIZAÇÃO OU FEMINILIZAÇÃO? APONTAMENTOS EM TORNO DE UMA CATEGORIA**. **Temporais**, Brasília, v. 11, n. 22, p. 271 – 292, julho/dezembro 2011.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Serão dois roteiros apresentados a seguir, sendo o primeiro direcionado para o Grupo 1 formado por estudantes do curso de Pedagogia e o segundo direcionado para o Grupo 2 formado por professoras atuantes na rede municipal de ensino de Uberlândia. A narrativa será livre, no modelo de entrevista semiestruturada e busca-se abordar alguns temas como:

#### **Roteiro Grupo 1**

1. Para que possamos conhecê-la relate qual é a sua formação acadêmica atual, o que te levou a escolha do curso e em qual etapa da educação pretende atuar;
2. Na sua prática como estudante do curso de pedagogia, você percebe algum estereótipo relacionado aos estudantes desse curso? Qual?
3. Como você relataria os estereótipos acerca da etapa da Educação Infantil?
4. Enquanto estudante, como você compreende o conceito de gênero e relações de gênero? Você acredita que essas relações estão presentes na etapa da Educação Infantil? Descreva..
5. Você percebe uma diferença de tratamento entre meninas e meninos na educação infantil? Se sim, de que forma?
6. Como você descreveria características desejadas para profissionais da Educação Infantil?
7. Você acredita que a idade da professora faz diferença na sua atuação enquanto profissional da Educação Infantil?
  - 7.1. Na sua opinião essa diferença acontece em função da formação inicial?
8. Descreva como você imagina a prática educativa em relação à gênero de uma professora que já atua na educação infantil há muitos anos e de uma professora recém-formada, existe diferença entre elas?
9. Como você descreveria o conflito entre geração e gênero na etapa da Educação Infantil?

## **Roteiro Grupo 2**

1. Para que possamos conhecê-la relate qual é a sua formação acadêmica atual, se especializou-se em alguma temática e há quanto tempo exerce seu trabalho nessa instituição escolar.
2. O que te levou a escolha do curso e porque decidiu atuar na etapa da Educação Infantil?
3. Na sua prática como professora, você percebe algum estereótipo relacionado aos profissionais que atuam na Educação Infantil? Qual?
4. Enquanto professora, como você compreende o conceito de gênero e relações de gênero? Você acredita que essas relações estão presentes na etapa da Educação Infantil? Descreva.
5. Você percebe uma diferença de tratamento entre meninas e meninos na educação infantil? Se sim, de que forma?
6. Como você descreveria características desejadas para profissionais da Educação Infantil?
7. Você acredita que a idade faz diferença na atuação do profissional da Educação Infantil?
  - 7.1. Na sua opinião essa diferença acontece em função da formação inicial?
8. Descreva como você imagina a prática educativa em relação à gênero de uma professora que já atua na educação infantil há muitos anos e de uma professora recém-formada, existe diferença entre elas?
9. Como você descreveria o conflito entre geração e gênero na etapa da Educação Infantil?



## APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA AS PROFESSORAS

### - Questionário Pesquisa de Mestrado PPGED UFU 2023 -

Seja muito bem-vinda!

Este é um questionário que visa a construção de dados que auxiliem no desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa tem como título: "Relações entre gênero e geração na Educação Infantil: Representação de professoras" e tem como objetivo geral identificar como as representações de mulher podem afetar a construção do que é ser professora na Educação Infantil. O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com número CAAE: 65064122.0.0000.5152.

Agradecemos sua disposição em participar e contribuir na investigação!

Qualquer dúvida, estamos à disposição no número de whatsapp (34) 98857-8040 ou e-mail [luisapreriraribeiro@hotmail.com](mailto:luisapreriraribeiro@hotmail.com).

POR FAVOR, PEDIMOS A GENTILEZA DE QUE ANTES DE PREENCHER O QUESTIONÁRIO FAÇAM A LEITURA E ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DISPONÍVEL NA DIREÇÃO DA ESCOLA OU SALA DA RESPECTIVA ANALISTA DO SEU BLOCO.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

---

2. 1 - Idade (em anos): \*

---

3. 2- Autorrepresentação de cor: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Branca
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

4. 3 - Expressão de gênero: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

5. 4 - Orientação sexual:

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Bissexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Heterossexual
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

6. 5 - Religião: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Católica
- ☐ Evangélica
- ☐ Umbandista
- ☐ Candomblecista
- ☐ Espírita
- ☐ Não tem religião
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

7. 6 - Estado Civil:

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Solteira
- ☐ Casada
- ☐ Divorciada
- ☐ União Estável
- ☐ Viúva
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

8. 7 - Tem filhos?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

9. 8 - Nível de escolaridade: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Superior incompleto *Pular para a pergunta 10*
- ☐ Superior completo *Pular para a pergunta 25*
- ☐ Magistério *Pular para a pergunta 25*

Superior Incompleto - Graduandas Universidade Federal de Uberlândia

Entendemos que você faz parte do grupo de graduandas da Universidade Federal de Uberlândia que estão dispostas a colaborar com a construção da nossa pesquisa.

10. Qual período do curso de Pedagogia você está? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Primeiro período
- ☐ Segundo Período
- ☐ Terceiro Período
- ☐ Quarto Período
- ☐ Período indefinido, porém com expectativa para finalizar o curso em 2023

11. Como você entrou na Universidade Federal de Uberlândia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ ENEM
- ☐ Vestibular UFU
- ☐ Portadora de diploma
- ☐ Transferência de outra universidade/faculdade

12. Você faz parte do grupo de alunos bolsistas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

13. Você percebe algum estereótipo/mitos acerca das/os pedagogas/os? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

14. Se sim, qual(is)?

---

---

---

---

---

15. E em relação aos profissionais da Educação Infantil? Existem estereótipos/mitos em relação aos profissionais dessa etapa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

16. Se sim, qual(is)?

---

---

---

---

---

17. Na sua opinião, esses estereótipos/mitos estão relacionados ao fato de serem profissionais homens ou mulheres?

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

18. De acordo com o seu conhecimento, você acha que as características desejadas para profissionais da área da Educação Infantil, estão relacionadas com sexo/gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

19. Você acredita que uma professora possui práticas pedagógicas diferenciadas pelo fato de ser mulher? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

20. Na sua opinião, a idade das/os profissionais afeta as práticas pedagógicas e as concepções educativas que estarão presentes no seu dia a dia como professoras/es? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

21. Em poucas palavras, para você, o que é ser professora? \*

---

---

---

---

---

22. Você estaria disponível para participar de uma segunda etapa desta pesquisa, concedendo uma entrevista sigilosa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim *Pular para a pergunta 23*

☐ Não

Disponibilidade para participar da entrevista sigilosa.

Em caso de resposta positiva, escreva abaixo um número de telefone celular e endereço de e-mail, pelo qual entraremos em contato.

23. Número de telefone para contato. \*

Ex.: (34) 9 8855- 0011

---

24. E-mail para contato. \*

Ex.: nome.sobrenome@gmail.com

---

Superior completo

Entendemos que você faz parte do grupo de professoras e profissionais de apoio atuantes no município de Uberlândia que estão dispostas a colaborar com a construção da nossa pesquisa.

25. Há quanto tempo você atua na educação infantil? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1 a 5 anos;
- ☐ 5 a 10 anos;
- ☐ Mais de 10 anos.

26. Você possui pós-graduação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

27. Você percebe algum estereótipo/mito acerca das/os pedagogas/os? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não



28. Se sim, qual(is)?

---

---

---

---

---

29. Na sua opinião, esses estereótipos/mitos estão relacionados ao fato de serem profissionais homens ou mulheres? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

30. De acordo com o seu conhecimento, você acha que as características desejadas para profissionais da área da Educação Básica, em especial, a Educação Infantil, estão relacionadas com sexo/gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

31. Você acredita que uma professora possui práticas pedagógicas diferenciadas pelo fato de ser mulher? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

32. Na sua opinião, a idade das/os profissionais afeta as práticas pedagógicas e as concepções educativas que estarão presentes em sua prática do dia a dia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

33. Em poucas palavras, para você, o que é ser professora? \*

---

---

---

---

---

34. Você estaria disponível para participar de uma segunda etapa desta pesquisa, concedendo uma entrevista sigilosa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim *Pular para a pergunta 23*

☐ Não

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## - Questionário Pesquisa de Mestrado PPGED UFU 2023 -

Seja muito bem-vinda!

Este é um questionário que visa a construção de dados que auxiliem no desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa tem como título: "Relações entre gênero e geração na Educação Infantil: Representação de professoras" e tem como objetivo geral identificar como as representações de mulher podem afetar a construção do que é ser professora na Educação Infantil. O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com número CAAE: 65064122.0.0000.5152.

Agradecemos sua disposição em participar e contribuir na investigação!

Qualquer dúvida, estamos à disposição, no número de whatsapp (34) 98857-8040 ou e-mail luisapereiraribeiro@hotmail.com.

**POR FAVOR, PEDIMOS A GENTILEZA DE QUE, ANTES DE PREENCHER O QUESTIONÁRIO, FAÇAM A LEITURA E ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DISPONIBILIZADO PELA PESQUISADORA.**

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

---

2. 1 - Idade (em anos): \*

---

3. 2- Autorrepresentação de cor: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Branca
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

4. 3 - Expressão de gênero: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder.
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

5. 4 - Orientação sexual:

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Bissexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Heterossexual
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

6. 5 - Religião: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Católica
- ☐ Evangélica
- ☐ Umbandista
- ☐ Candomblecista
- ☐ Espírita
- ☐ Não tem religião
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

7. 6 - Estado Civil:

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Solteira
- ☐ Casada
- ☐ Divorciada
- ☐ União Estável
- ☐ Viúva
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

8. 7 - Tem filhos?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

9. 8 - Nível de escolaridade: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Superior incompleto *Pular para a pergunta 10*
- ☐ Superior completo *Pular para a pergunta 25*
- ☐ Magistério *Pular para a pergunta 25*

Superior Incompleto - Graduandas Universidade Federal de Uberlândia

Entendemos que você faz parte do grupo de graduandas da Universidade Federal de Uberlândia que estão dispostas a colaborar com a construção da nossa pesquisa.

10. Qual período do curso de Pedagogia você está? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Primeiro período
- ☐ Segundo Período
- ☐ Terceiro Período
- ☐ Quarto Período
- ☐ Período indefinido, porém com expectativa para finalizar o curso em 2023

11. Como você entrou na Universidade Federal de Uberlândia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ ENEM
- ☐ Vestibular UFU
- ☐ Portadora de diploma
- ☐ Transferência de outra universidade/faculdade

12. Você faz parte do grupo de alunos bolsistas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

13. Você percebe algum estereótipo/mitos acerca das/os pedagogas/os? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

14. Se sim, qual(is)?

---

---

---

---

---

15. E em relação aos profissionais da Educação Infantil? Existem estereótipos/mitos em relação aos profissionais dessa etapa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

16. Se sim, qual(is)?

---

---

---

---

---

17. Na sua opinião, esses estereótipos/mitos estão relacionados ao fato de serem profissionais homens ou mulheres?

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

18. De acordo com o seu conhecimento, você acha que as características desejadas para profissionais da área da Educação Infantil, estão relacionadas com sexo/gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

19. Você acredita que uma professora possui práticas pedagógicas diferenciadas pelo fato de ser mulher? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez



20. Na sua opinião, a idade das/os profissionais afeta as práticas pedagógicas e as concepções educativas que estarão presentes no seu dia a dia como professoras/es? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

21. Em poucas palavras, para você, o que é ser professora? \*

---

---

---

---

---

22. Você estaria disponível para participar de uma segunda etapa desta pesquisa, concedendo uma entrevista sigilosa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim    *Pular para a pergunta 23*  
☐ Não

Disponibilidade para participar da entrevista sigilosa.

Em caso de resposta positiva, escreva abaixo um número de telefone celular e endereço de e-mail, pelo qual entraremos em contato.

23. Número de telefone para contato. \*
- Ex.: (34) 9 8855- 0011

---

24. E-mail para contato. \*

Ex.: nome.sobrenome@gmail.com

---

Superior completo

Entendemos que você faz parte do grupo de professoras e profissionais de apoio atuantes no município de Uberlândia que estão dispostas a colaborar com a construção da nossa pesquisa.

25. Há quanto tempo você atua na educação infantil? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1 a 5 anos;
- ☐ 5 a 10 anos;
- ☐ Mais de 10 anos.

26. Você possui pós-graduação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

27. Você percebe algum estereótipo/mito acerca das/os pedagogas/os? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

28. Se sim, qual(is)?

---

---

---

---

---

29. Na sua opinião, esses estereótipos/mitos estão relacionados ao fato de serem profissionais homens ou mulheres? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

30. De acordo com o seu conhecimento, você acha que as características desejadas para profissionais da área da Educação Básica, em especial, a Educação Infantil, estão relacionadas com sexo/gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

31. Você acredita que uma professora possui práticas pedagógicas diferenciadas pelo fato de ser mulher? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

32. Na sua opinião, a idade das/os profissionais afeta as práticas pedagógicas e as concepções educativas que estarão presentes em sua prática do dia a dia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

33. Em poucas palavras, para você, o que é ser professora? \*

---

---

---

---

---

34. Você estaria disponível para participar de uma segunda etapa desta pesquisa, concedendo uma entrevista sigilosa? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim *Pular para a pergunta 23*

☐ Não

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Relações entre gênero e geração na educação infantil: representações de professoras”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Luísa Pereira Ribeiro e Vagner Matias do Prado.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar as relações de gênero que acontecem no ambiente escolar, bem como investigar as possíveis imbricações da categoria geracional e as representações de gênero que envolvem a identidade profissional docente na Educação Infantil.

O termo será obtido pela pesquisadora Luísa Pereira Ribeiro, na sala do Grupo de Pesquisa a qual o projeto se vincula, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, ou na própria escola em que as participantes trabalham no dia e horário agendado para a aplicação dos instrumentos, antes do início da coleta de dados.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, te convidamos a preencher um questionário e realizar uma entrevista, que visa coletar relatos pessoais de experiências de vida relacionadas com o ambiente escolar. O tempo estimado para o preenchimento do questionário varia entre 2 e 5 minutos dependendo da própria entrevistada; já a entrevista pode prolongar-se um pouco mais, também variando de acordo com a entrevistada. Estima-se que a entrevista aconteça em um intervalo de 25 minutos a 1 hora; pois você será convidada a responder 15 perguntas de um roteiro semiestruturado.

O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos da participação na entrevista são possível identificação das participantes, desconforto ou medo de não saber responder questões; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas e, possivelmente, estresse. Frente à essas questões, apresentamos estratégias e direitos das participantes que buscam diminuir tais riscos, como a utilização de nomes fictícios, possibilidade de recusar-se a responder qualquer pergunta e a desistência de participar da pesquisa, mesmo que a entrevista já esteja em curso. Utilizando essas estratégias e ao apresentar os direitos das participantes, buscamos criar um ambiente confortável, ético e propício para a troca e construção de conhecimentos entre as participantes e as/os pesquisadoras/es, de forma harmônica e positiva para todas as partes.

Os benefícios serão a contribuição para a construção da pesquisa informada acima, a formação continuada dos pesquisadores e possíveis contribuições para a teoria de gênero.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

As entrevistas serão gravadas com o auxílio do gravador de áudio que consta no orçamento financeiro do projeto intitulado “Relações entre gênero e geração na educação infantil: representações de professoras”. Posteriormente à realização das entrevistas, os arquivos de áudio, contendo as gravações das entrevistas, serão transferidos para um sistema de armazenamento em nuvem. Como medida de redundância, os arquivos também serão alocados em uma unidade externa de disco rígido, com o objetivo de minimizar o risco de perda das informações obtidas a partir das entrevistas.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Vagner Matias do Prado via telefone (34) 99178-

3135, via telefone (34) 3218-2910 ramal 2937 ou via e-mail [vmp\\_ef@yahoo.com.br](mailto:vmp_ef@yahoo.com.br), vinculado à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, localizada na Rua Benjamin Constant, 1286 – Bairro Nossa Senhora Aparecida, campus Educação Física – Uberlândia/MG, 38400-678.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

[https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf).

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

---

Assinatura da participante de pesquisa

**ANEXO 2 – PARECER COSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA (CEP)**



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Relações entre gênero e geração na educação infantil: representações de professoras

**Pesquisador:** Vagner Matias do Prado

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65064122.0.0000.5152

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.805.242

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a parecer de pendência 5.765.149, emitido em 19 de novembro de 2022.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2006179 e Projeto Detalhado (projeto.pdf), postados em 09/11/2022.

"O projeto visa discurrir acerca da temática de gênero e geração na etapa da Educação Infantil e suas possíveis decorrências nas representações de professoras. Utiliza-se como base a abordagem qualitativa apoiada nos estudos de gênero de inclinação pós-estruturalista. Tem-se como objetivo geral identificar como as representações de mulher podem afetar a construção do que é ser professora na Educação Infantil, investigando duas instituições da cidade de Uberlândia, sendo uma escola da rede municipal de ensino e uma instituição de ensino superior. A metodologia a ser utilizada será pesquisa de campo com aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas, que serão, posteriormente, tratadas de acordo com a análise do discurso na perspectiva foucaultiana."

"Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar as relações de gênero que acontecem no ambiente escolar, bem como investigar as possíveis imbricações da categoria geracional e as representações

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.805.242

de gênero que envolvem a identidade profissional docente na Educação Infantil."

"Na sua participação, te convidamos a preencher um questionário e realizar uma entrevista, que visa coletar relatos pessoais de experiências de vida relacionadas com o ambiente escolar. O tempo estimado para o preenchimento do questionário varia entre 2 e 5 minutos dependendo da própria entrevistada; já a entrevista pode prolongar-se um pouco mais, também variando de acordo com a entrevistada. Estima-se que a entrevista aconteça em um intervalo de 25 minutos a 1 hora; pois você será convidada a responder 15 perguntas de um roteiro semiestruturado."

"A utilização da entrevista visa identificar o entendimento próprio da representação dessas mulheres enquanto professoras, como as relações de gênero impactam nesse processo e se a categoria geracional produz efeitos no que se refere ao processo de profissionalização na etapa da Educação Infantil. A escolha por esse instrumento de pesquisa está baseada no pressuposto de que Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. (BANISTER et al., 1994 apud. SZYMANSKI, 2011) Serão realizadas entrevistas com três participantes de cada um dos grupos descritos acima, completando um total de seis entrevistadas. As entrevistas serão transcritas na íntegra e serão tratadas de forma inspirada na análise do discurso na perspectiva foucaultiana, para tanto, serão criados eixos problematizadores a partir dos temas mais recorrentes nas falas das entrevistadas.

Iremos entrar em contato com as participantes da seguinte forma, para o Grupo 1 iremos enviar via e-mail e/ou grupos de WhatsApp das disciplinas ofertadas no último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, podendo ter a facilitação de professoras/es que estiverem dispostos a ceder um momento da aula para que a pesquisadora explique de forma geral a pesquisa e convide possíveis participantes. Já para o Grupo 2, o contato será feito primeiramente com a equipe de gestão da escola em que a pesquisadora trabalha atualmente e, por intermédio da gestão, convidar servidoras efetivas para participar da pesquisa. Caso exista o aceite da gestão, a pesquisadora vê-se disponível a esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa no momento de módulo na escola."

Tamanho da amostra: 6.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.805.242

#### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para o primeiro grupo, as participantes serão estudantes que devem cumprir os seguintes critérios e Uberlândia; b) Previsão para concluir o curso no decorrer do ano de 2022 ou início de 2023; c) Se encontrar na faixa etária de 20 a 25 anos, para que seja possível realizar um recorte geracional; d) Aceitar participar de forma espontânea na pesquisa; e) Ler, assinar e devolver uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para o segundo grupo, deverão ser professoras e/ou profissionais de apoio e cumprir os seguintes critérios de inclusão: a) Ser atuantes na educação básica e ter pelo menos 5 anos de experiência na etapa da Educação Infantil; b) Ser concursada, atuar como professora regente ou profissional de apoio na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia; c) Estar formada há pelo menos 10 anos; d) Aceitar participar de forma espontânea na pesquisa; e) Ler, assinar e devolver uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Em relação aos critérios de exclusão, para o primeiro grupo serão:

- a) Graduandas que estiverem afastadas por motivos de saúde;
- b) Graduandas que trancaram o curso;
- c) Graduandas que estiverem participando do programa da mobilidade estudantil;
- d) Estudantes que não entregarem o TCLE assinado no prazo de uma semana após o aceite da participação na pesquisa. Já os critérios de exclusão para o segundo grupo serão:
  - a) Professoras que estão afastadas do trabalho;
  - b) Professoras que não entregarem o TCLE assinado no prazo de uma semana após o aceite da participação na pesquisa;
  - c) Profissionais de apoio que atuam exclusivamente com os alunos com deficiência física, e não possuem experiência com desenvolvimento de vivências pedagógica com a turma enquanto coletivo."

"Serão realizadas entrevistas com três participantes de cada um dos grupos descritos acima, completando um total de seis entrevistadas. As entrevistas serão transcritas na íntegra e serão tratadas de forma inspirada na análise do discurso na perspectiva foucaultiana, para tanto, serão criados eixos problematizadores a partir dos temas mais recorrentes nas falas das entrevistadas."

#### CRONOGRAMA

Contato com as participantes da pesquisa: 01/02-31/03/23

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.805.242

Análise de dados: 03/04-31/08/23

Convite para banca e defesa: 01/12-22/12/23

ORÇAMENTO - R\$ 800,00.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO PRIMÁRIO**

"Averiguar como representações sobre a mulher afetam a construção social do "ser" professora na Educação Infantil sob a perspectiva das categorias analíticas de gênero e geração, tendo como escopo profissionais de uma unidade de ensino da rede municipal de Uberlândia e graduandas em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior na mesma cidade."

**OBJETIVOS SECUNDÁRIOS**

"• Problematizar os processos de construção da noção de "ser" professora na Educação Infantil, tendo como referência a noção de gênero como categoria para análise histórica; • Identificar representações de gênero no trabalho de professoras e como afetam o desenvolvimento de práticas pedagógicas; • Verificar de que maneira o marcador social de geração impacta as representações das participantes no que se refere ao trabalho na/com a primeira infância; • Mapear se as representações de professoras reproduzem ou produzem estereótipos relacionados a mulheres."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS**

"Nele serão apresentados os riscos da participação na entrevista como possível identificação das participantes e desconforto para responder questões; para os quais também serão apresentadas estratégias que buscam diminuir tais riscos como a utilização de nomes fictícios, possibilidade de recusar-se a responder qualquer pergunta e a desistência de participar da pesquisa, mesmo que a entrevista já esteja em curso."

**BENEFÍCIOS**

"Os benefícios serão a contribuição para a construção da pesquisa informada acima, a formação continuada dos pesquisadores e possíveis contribuições para a teoria de gênero."

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.805.242

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5.765.149, de 19 de novembro de 2022, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 - Informar como as entrevistas serão gravadas e armazenadas. Inserir a informação no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no TCLE.\

RESPOSTA - "As entrevistas serão gravadas com o auxílio do gravador de áudio que consta no orçamento financeiro do projeto intitulado "Relações entre gênero e geração na educação infantil: representações de professoras". Posteriormente à realização das entrevistas, os arquivos de áudio, contendo as gravações das entrevistas, serão transferidos para um sistema de armazenamento em nuvem. Como medida de redundância, os arquivos também serão alocados em uma unidade externa de disco rígido, com o objetivo de minimizar o risco de perda das informações obtidas a partir das entrevistas."

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 2 - Rever os riscos: devem ser aqueles atinentes aos participantes da pesquisa, e não ao pesquisador (e.g., recusar-se a responder não é risco para o participante; é um direito). Adequar no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no TCLE.

RESPOSTA

"Onde se lê: Os riscos da participação na entrevista como possível identificação das participantes e desconforto para responder questões; para os quais também serão apresentadas estratégias que buscam diminuir tais riscos como a utilização de nomes fictícios, possibilidade de recusar-se a responder qualquer pergunta e a desistência de participar da pesquisa, mesmo que a entrevista já esteja em curso."

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.805.242

"Adequação: Os riscos da participação na entrevista são possível identificação das participantes, desconforto ou medo de não saber responder questões; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas e, possivelmente, estresse. Frente à essas questões, apresentamos estratégias e direitos das participantes que buscam diminuir tais riscos, como a utilização de nomes fictícios, possibilidade de recusar-se a responder qualquer pergunta e a desistência de participar da pesquisa, mesmo que a entrevista já esteja em curso. Utilizando essas estratégias e ao apresentar os direitos das participantes, buscamos criar um ambiente confortável, ético e propício para a troca e construção de conhecimentos entre as participantes e as/os pesquisadoras/es, de forma harmônica e positiva para todas as partes."

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 3 - Justificar o tamanho da amostra, seja por referência bibliográfica, literatura da área de pesquisa ou cálculo amostral.

#### RESPOSTA

"Para justificar a escolha do tamanho da amostra, ou seja, o número de participantes, é importante retomar a ideia de que o presente estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, e que os pressupostos dessa vertente destacam a importância de uma amostra que tenha como objetivo central a profundidade, singularidade e subjetividade dos dados construídos por meio dos instrumentos escolhidos."

"Para tanto, acreditamos, assim como Minayo (2017), que Nesse sentido, a fala de cada um deve ser valorizada, mas não de forma absoluta, uma vez que o sujeito não se esgota na conjuntura em que vive e nem sua ação e pensamento são meros frutos de sua vontade, personalidade e desejo. (MINAYO, 2017, p. 3)."

"Sendo importante ressaltar que, As relações entre os indivíduos ocorrem sempre de maneira interdependente, ou seja, conformando identidades pessoais e sociais. Desta forma uma

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.805.242

entrevista com alguém de um grupo é, ao mesmo tempo, um depoimento pessoal e coletivo. (MINAYO, 2017, p. 4). [...]"

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) projeto.pdf
- 2) links\_de\_acesso\_curriculos\_lattes.docx
- 3) questionario.pdf
- 4) pesquisadoras.pdf
- 5) entrevista.pdf
- 6) folhaderosto.pdf
- 7) PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2006179.pdf
- 8) tcle.pdf
- 9) autorizacao.pdf

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5.765.149, de 19 de novembro de 2022, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MARÇO/2024\*.

\* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.805.242

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

-----

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
  - b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
  - c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.
- 

**ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:**

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.805.242

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2006179.pdf	29/11/2022 10:56:04		Aceito
Outros	listadeinadequacoes.docx	29/11/2022 10:48:04	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto1.pdf	29/11/2022 10:33:21	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	28/11/2022 10:51:28	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	09/11/2022 21:56:31	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	09/11/2022 21:56:18	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/11/2022 20:57:26	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	links_de_acesso_curriculos_lattes.docx	07/11/2022 20:34:37	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 5.805.242

Declaração de concordância	autorizacao.pdf	18/10/2022 21:17:16	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadoras.pdf	28/09/2022 18:14:43	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	questionario.pdf	28/09/2022 17:26:49	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	entrevista.pdf	21/09/2022 11:12:41	LUISA PEREIRA RIBEIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLÂNDIA, 09 de Dezembro de 2022

---

**Assinado por:**

**ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br