

Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil¹

*Masculinities, femininities and playful dimension: reflections on
gender and teaching in Early Childhood Education*

*Masculinidades, feminidades y dimensión lúdica: reflexiones
sobre género y docencia en la Educación Infantil*

Patrícia Dias Prado ⁽ⁱ⁾

Viviane Soares Anselmo ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-8790-1594>, patprado@usp.br.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-6128-8111>, viviane.anselmo@usp.br, vivi_anselmo@yahoo.com.br.

Resumo:

O artigo apresenta uma articulação entre gênero e docência na educação infantil, por meio de reflexões acerca das masculinidades e feminilidades presentes nestas instituições, resultado de um minucioso processo que, ao longo da vida, deixa marcas nos corpos de meninas e meninos, professoras e professores. Ao considerar a dimensão brincalhona como principal requisito desta profissão docente, marcada por padrões de comportamento sociais femininos, foi realizado um estudo de caso, em uma creche/pré-escola universitária, com observação da jornada educativa de um grupo de crianças e professora; momentos coletivos com outras crianças e profissionais; entrevistas semiestruturadas com a professora e com o único professor, revelando disponibilidades corporais e formas distintas como as marcas da socialização distanciam e/ou aproximam a dimensão brincalhona de ambos e questionando a passividade e a submissão que possam caracterizar as feminilidades nas creches e pré-escolas.

Palavras-chave: educação infantil, gênero, dimensão brincalhona, profissão docente

¹ Normalização, preparação e revisão textual: Douglas Mattos (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br.

Abstract:

The article presents a link between gender and teaching in Early Childhood Education, through reflections on the masculinities and femininities present in these institutions, which are the result of a meticulous process that, throughout life, leaves marks on the bodies of girls and boys, female teachers and male teachers. Considering the playful dimension as the main requirement of this teaching profession, marked by female social patterns of behavior, a case study was made, in a university nursery/preschool, through the observation of the educational journey of a group of children and teacher; collective moments with the other children and professionals; semi-structured interviews with the teacher and with the only male teacher, revealing bodily availabilities and different ways as the marks of socialization distance and/or approach the playful dimension of both and questioning the passivity and the submission that may characterize the femininities in nurseries and pre-schools.

Keywords: *Early Childhood Education, gender, play dimension, teaching profession*

Resumen: e

El artículo presenta una articulación entre género y docencia en la Educación Infantil a través de reflexiones sobre las masculinidades y las feminidades presentes en estas instituciones, que son el resultado de un proceso exhaustivo que, durante toda la vida, deja marcas en los cuerpos de los niños y niñas, profesoras y profesores. Teniendo en cuenta la dimensión lúdica como el requisito principal de esta profesión docente, marcada por patrones de comportamientos sociales femeninos, se realizó un estudio de caso, en una guardería/preescolar universitaria, con observación de la jornada educativa de un grupo de niños y profesora; momentos colectivos con otros niños y profesionales; entrevistas semiestructuradas con la profesora y con el único profesor, revelando disponibilidades corporales y formas distintas como las marcas de la socialización distancian y/o acercan la dimensión lúdica de ambos y cuestionando la pasividad y la sumisión que puedan caracterizar las feminidades en las guarderías y preescolares.

Palabras clave: *educación infantil, género, dimensión lúdica, profesión docente*

Introdução: dimensão brincalhona e profissão docente na Educação infantil

A dimensão brincalhona de ser, que contempla os corpos, os movimentos, as gestualidades, as linguagens teatrais e dançantes, entre tantas outras formas de expressão e comunicação, parece estar cada vez mais distante do mundo adulto e, conseqüentemente, da atuação das(os) professoras(es) nas instituições educativas, tornando necessária uma discussão acerca das formas e possibilidades para sua (re)construção junto com as crianças, já que este é um dos pré-requisitos fundamentais para a profissão (também em construção) de professora e de professor da educação infantil.

Uma das formas para esta (re)construção é considerar as meninas e os meninos pequenos da educação infantil (primeira etapa da educação básica brasileira) como atores sociais e sujeitos de direitos, que não somente reproduzem como também constroem cultura e história, assim como marcam suas posições na sociedade. Como elementos estruturais permanentes e dinâmicos da estrutura social, as crianças, desde o nascimento, experimentam e vivenciam suas infâncias de formas distintas e diversas. Desta forma, a observação das crianças, assim como de suas produções e saberes, com olhos livres (Gobbi, 2007) e a aceitação de suas propostas de brincadeiras, suas invenções e dicas (Vieira & Gozzi, 2010), constituem-se com referenciais para que as(os) professoras(es) incentivem e provoquem novas criações a si mesmas(os) e às crianças, além de reconstruírem suas próprias dimensões brincalhonas e as bases desta profissão docente.

Está subjacente ao papel do educador, e é condição fundamental para o seu exercício, a observação da criança, seu conhecimento e o contato com a sua cultura. Não uma criança abstrata, mas as variadas crianças concretas que se apresentam no dia-a-dia escolar (Marcellino, 1990, p. 111).

Podemos, então, buscar caminhos nas próprias criações das meninas e meninos, não somente observando, mas estando de corpo inteiro com elas(es). As discussões apontadas neste artigo também dão continuidade às pesquisas que vimos realizando, que apontam para a necessidade de futuras reflexões e aprofundamentos em relação às reflexões sobre gênero, dimensão brincalhona e profissão docente na educação infantil, fundamentadas nas experiências que efetivamente nos acontecem e nos tocam, para além dos “pacotes” fragmentados que são empurrados às crianças, pensados a partir da lógica adulta, mas que elas, felizmente, insistem

em transgredir. Reaproximar corpos e mentes, de meninas, meninos, professoras e professores como seres inteiros, tem se revelado como forma potente de encontros e de construção de uma pedagogia brincante, inusitada como a infância (Larrosa Bondía, 2002), não sexista (Calaresi, 2011), nem heteronormativa (Finco, 2010), ou adultocêntrica, e que tenha como referência as próprias crianças (Anselmo, 2013).

Não se trata, entretanto, de somente ver e escutar, mas sentir e ser, nas relações com os nossos próprios corpos e com as crianças, alfabetizando-nos em suas múltiplas formas de linguagem. Trata-se de uma disposição para observar, escutar, ensinar e (re)aprender a brincar, com as crianças ou como elas, não importa (Prado, 1999).

Desse modo, trazemos para reflexão as análises dos dados coletados em pesquisa de mestrado, um estudo de caso de caráter qualitativo que busca retratar uma realidade em ação, de forma complexa e contextualizada (Lüdke & André, 1986), realizada em uma creche e pré-escola universitária brasileira, com objetivo de investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona e da comunicação pelo corpo das(os) profissionais que atuam com crianças pequenas e a partir das próprias crianças. A pesquisa de campo foi realizada por observação da jornada educativa de um grupo de meninas e meninos pequenas(os) e de sua professora, além de momentos coletivos, com todas as demais crianças e profissionais, com destaque especial às conversas informais com as crianças e às propostas que envolviam as linguagens do corpo e da brincadeira, com registro posterior em caderno de campo, além de entrevistas semiestruturadas, com roteiros prévios, com a professora pesquisada e com o único professor da instituição, com utilização da técnica do gravador para registro dos depoimentos, mediante autorização prévia.

Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona a partir das infâncias

É importante considerar que masculinidades e feminilidades não são naturais, mas naturalizadas e utilizadas como ponto de partida para busca de certas características e expectativas (Gobbi, 2015), e que a atuação profissional, em qualquer área, carrega traços da socialização dos homens e mulheres (Vianna, 2013), assim como na educação infantil, revelando questões de gênero e poder (Vianna & Finco, 2009).

Quando conhecemos Marcelo², professor entrevistado na pesquisa e único docente do sexo masculino da creche e pré-escola pesquisada, estávamos observando a entrada de algumas crianças no começo do dia e a mobilização da equipe para recepcioná-las, seja com um breve cumprimento, um colo ou uma conversa. Ele chegou ao pátio coberto, onde estavam acontecendo os ateliês e logo se sentou junto a um grupo de meninos e meninas que, rapidamente, o convocaram para escolher um dos bichos de plástico para uma luta que estavam fazendo. A entrega e envolvimento do professor neste momento chamaram nossa atenção, além da aproximação gradual de muitas outras crianças, que escalavam seu corpo com os animais, enquanto imitavam seus sons.

Por meio das observações diárias e conversas informais com a equipe docente, soubemos que, no ano de início desta pesquisa, o referido professor não estava à frente de nenhum grupo específico de crianças, mas atuava como professor volante, dando apoio aos diversos grupos e fazendo substituições. Mesmo não sendo professor titular naquele ano, observamos que ele era uma referência importante para todas as crianças, com vínculos que se estabeleciam, explicitamente, a cada conversa, olhar, risada ou brincadeira.

Com o passar dos dias, foi possível observar mais atentamente sua relação com as(os) pequenas(os) em diferentes momentos da jornada educativa, presenciando diversas situações em que ele se deixava levar pelas “provocações” brincantes das crianças, envolvendo-se, fazendo graça, rindo e brincando junto com elas, como nas observações descritas em caderno de campo, aqui destacadas como cenas:

Cena 1

Chego no pátio e ouço muitas gargalhadas vindas de uma casinha de plástico montada no pátio. Professor Marcelo é o lobo, cinco meninas e três meninos são as(os) porquinhas(os). Um dos “porcos” foge da casa, enquanto o “lobo” corre animadamente atrás dele. As outras “porquinhas” e “porquinhos” o seguem, rindo e chamando: “Você não vai conseguir, seu lobo! Nós não vamos deixar! Volte aqui, já!”. Dois meninos que observavam a cena juntaram-se ao grupo, correndo em volta da casinha, ora fugindo, ora tentando pegá-lo. Alguns que conseguiam alcançá-lo o agarravam, provocando, fazendo graça e fugindo novamente, rindo, imitando as personagens da famosa história dos três porquinhos e transformando-as a partir das(os) muitas(os) participantes e papéis (caderno de campo, 17 nov. 2015).

² Todos os nomes neste artigo são fictícios.

Cena 2:

Enquanto observo os ateliês, preparados para recepcionar as crianças, vejo que há um espaço com frutas de plástico que podem ser montadas ou “cortadas” pela metade. Professor Marcelo está sentado como se trabalhasse em uma feira, animado e criando novas frutas e nomes junto com um grupo de meninas e meninos de diferentes idades. “Olha o ‘beterango’! ‘Beterango’ baratinho, quem quer? E a ‘liçã’? Aproveitem, aproveitem, quem quer?”. Os “clientes” da feira iam se aproximando e rapidamente entraram no jogo, inventando novas combinações e propondo uns aos outros. “Hum, eu quero comer a melancaxi”, dizia um deles. “Eu prefiro a ‘larancia’, olha como ficou!”, dizia outra, rindo, animada (caderno de campo, 29 out. 2015).

Tanto na primeira cena, em que o professor corre, pula, abaixa para se esconder, pega um “porquinho” e o coloca em seus ombros, com um envolvimento corporal intenso, quanto na segunda, em que ele se mantém sentado durante toda a brincadeira, com o corpo mais relaxado e recolhido, o que está em cena é sua disponibilidade e entrega para envolver-se com o que criam as crianças, além de também criar e trazer à tona suas ideias junto com as delas. É a dimensão brincalhona do professor em cena, usando seu próprio corpo e criações lúdicas como “recurso para brincadeiras e jogos, para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer” (Ghedini, 1994, p. 200). A autora acrescenta que “nem sempre os adultos se sentem disponíveis para se envolver nessas brincadeiras, como as crianças; no que se refere à percepção de nosso próprio corpo, acredito que temos muito que aprender com as crianças” (p. 201).

O professor também demonstrava grande disponibilidade para envolver-se em muitas situações junto com as meninas e meninos ao longo da jornada educativa, cantarolando músicas, criando jogos de palavras, subindo em árvores, recolhendo gravetos junto com elas para uma fogueira, propondo brincadeiras e entrando em outras quando era convidado. Considerando este envolvimento e a importância da percepção do próprio corpo apontada por Ghedini (1994) como essencial para a retomada da dimensão brincalhona, passamos a articular questões entre gênero e docência na educação infantil, partindo dos seguintes pressupostos: se a socialização de mulheres e homens interfere na forma como estas(es) se relacionam profissionalmente (Vianna, 2013), e a atuação docente na educação infantil é marcada fortemente por padrões de comportamento sociais femininos, tanto pela presença de mulheres como pela função relacionada à produção de vida da profissão, de que formas as marcas dessa socialização distanciam (ou não) a dimensão brincalhona das professoras da educação infantil e do dia a dia das instituições?

Considerando a profissão docente na educação infantil como uma ocupação do gênero feminino (Ávila, 2002; Cerisara, 1996; Finco, 2010; Saparolli, 1997; Silva, 2003), torna-se fundamental uma reflexão que analise de que formas a corporeidade das professoras, no encontro com as crianças pequenas, pode ter marcas de uma socialização feminina pautada por determinados padrões de comportamento, influenciando na atuação destas profissionais.

Vianna (2013, p. 174) afirma que considerar esta como uma profissão de sentido social feminino não está relacionado somente ao fato de sua maioria ser deste sexo, mas ao feminino que se refere às “visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres”. Cita ainda Rosemberg e Saparolli (1996), que afirmam que a profissão de educador(a) infantil se constitui em um trabalho feminino por ser este o exercício de uma função desse gênero vinculada à esfera da vida reprodutiva, de cuidar e educar crianças pequenas.

O exercício da profissão de professora da educação infantil está associado historicamente ao imaginário de uma pessoa que “gosta de crianças”, em uma perspectiva romântica do século passado que se mantém até hoje (Kishimoto, 1999), juntamente com dois eixos segundo os quais as mulheres são socializadas: o trabalho doméstico e a maternagem (Rosemberg & Amado, 1992). O amor e cuidado pelas crianças são citados como principais características e requisitos para atuação docente com as(os) pequenas(os) pelas próprias professoras, segundo a tese de doutorado de Finco (2010), que afirma que a formação em nível superior, as especializações e as propostas de formação continuada não foram suficientes para romper com esse pensamento que há muito tempo é parte da identidade da professora da educação infantil. Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992) afirmam que

as agências educacionais e a reflexão acadêmica parecem assimilar implicitamente a maternagem à docência, tanto no discurso didático quanto nos mecanismos de recrutamento de professoras, onde a qualificação das profissionais parece limitar-se a, ou pelo menos incluir, componentes tidos como inerentes à sua socialização (Rosemberg & Amado, 1992, p. 72).

Carvalho (2015, p. 98) analisa discursos presentes em livros de formação de professoras(es) da educação infantil que, “ao nomearem a docência, a constroem, a produzem e a inventam”. Segundo ele, a generificação da docência na educação infantil presente nos livros e em seus discursos atribui de modo “natural e indelével à mulher o papel de educadora vocacionada, afetiva, versátil, apaixonada pela profissão e apta a atender todas as demandas das crianças e suas famílias” (p. 101).

Além dos componentes tidos como inerentes à socialização das mulheres e que, quando professoras, especialmente de crianças pequenas e bem pequenas, ainda são representativos de sua identidade profissional, há uma condição cultural e histórica de excessiva proteção dos corpos e da sexualidade feminina. Segundo Scraton (1992), há uma imposição às mulheres, desde muito pequenas, de evitar contatos físicos e jogos que seriam contrários aos ideais de feminilidade, além de outras expectativas de comportamento sociais que podem acompanhá-las na vida e, portanto, também na forma com que se relacionam profissionalmente. Segundo ela, desde a infância, as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos, mas também a ocupar um espaço corporal pessoal muito limitado, desenvolvendo, assim, ao longo da vida, uma espécie de “timidez corporal” (Scraton, 1992).

Como seria, então, o encontro dessa timidez de corpos e de uma profissão marcada pela socialização feminina com crianças que experimentam o mundo com sua intensa corporeidade? Como é possível que estes ideais de proteção e controle corporal que fizeram parte da formação de vida das profissionais não sejam reproduzidos e impostos às meninas no cotidiano e práticas das instituições? E a dimensão brinçalhona, como dimensão humana que é pautada pelos gestos, brincadeiras e movimentos, como se estabelece neste contexto nas relações entre crianças e adultos na educação infantil?

Considerando a hipótese de que os professores homens poderiam ter maior disponibilidade corporal em suas práticas educativas, por não terem sido submetidos a uma socialização que doutrinasse seus corpos para serem preservados e considerados “frágeis” para os movimentos e brincadeiras mais intensos, apresentamos a seguir algumas práticas descritas por pesquisadoras(es) que abordaram a temática e elementos de nossas observações em campo, buscando analisar se a hipótese se confirma e refletir sobre as potencialidades dessa profissão em construção. É importante ressaltar, no entanto, a necessidade de cuidado para que não haja uma “transposição linear da análise” (Sayão, 2008), como se a presença de homens no contexto educativo de crianças pequenas fosse suficiente para que a liberdade de gestos e movimentos se instaurasse nas instituições.

Ramos (2011), Sayão (2008), Fernandes (2014) e Silva (2014) retratam as práticas, reflexões e posicionamentos de diversos professores homens na educação infantil, por meio de pesquisas de campo e entrevistas com os profissionais. Na perspectiva das corporeidades no cotidiano, algumas falas e ações apontam para posturas permeadas pelo lúdico e por uma

disponibilidade para as demandas das(os) pequenas(os). Ramos (2011, p. 120) destaca a fala de um professor, que diz que “não lhe custa rodar, balançar, colocar as crianças nos ombros e que essas coisas quase nunca são praticadas pelas mulheres”. O autor considera, apoiado pela coordenadora da instituição pesquisada, que “não é possível desconsiderar as diferenças nas interações físicas entres os professores e as crianças” (Ramos, 2011, p. 85), citando o fato de que, por vezes, as diferentes formas de atuação eram usadas como “moeda de troca”, como quando o professor assumia duas turmas em uma prática corporal, e a professora realizava para ele demandas de trabalhos manuais.

Fernandes (2014, p. 52) destaca que durante sua pesquisa “foi possível perceber que, de fato, os homens entrevistados têm a sua mobilidade favorecida e estão em vantagem quando o tema é a brincadeira”, o que fica evidente em uma fala destacada por ela, em que um dos professores diz que algumas propostas são mais fáceis para ele por ser homem, como “correr, brincar, fazer uma brincadeira de pega-pega ou fazer um percurso de obstáculos que você tem que se rastejar, pular, dar uma cambalhota. ... Faz uma ‘mega’ diferença quando a criança tem de referência o adulto fazendo com seu corpo o que está sendo solicitado como proposta”. A autora ainda destaca o fato de professores apontarem as professoras brincalhonas como exceção, denominando-as “meninas moleques” e evidenciando em sua fala o quanto estas extrapolam as expectativas sobre padrões de comportamentos considerados femininos.

Sayão (2005, p. 250) apresenta o relato de uma professora que trabalha como auxiliar de um professor homem, que diz que “o masculino na creche também é bom por causa das brincadeiras no pátio, ajuda muito, principalmente nos jogos que eles adoram e é difícil tu encontrares professoras que fazem a parte dos jogos. Elas até tentam, fazem um pouco, mas logo desistem e ele não”. A autora apresenta o argumento de Williams (1995) para destacar que uma das razões para esse modelo de masculinidade ser levado para o trabalho com as crianças está relacionada ao fato de que, para a maioria dos homens que atuam em profissões femininas, a consciência de si mesmo está estritamente associada à competência técnica, como “prova” de sua masculinidade.

Acredito que a maneira de provar a competência docente [nas práticas corporais descritas] está em transferir para o trabalho na creche elementos significativos da vivência da masculinidade fora dela. O jogo de futebol e outros grandes jogos e a criação de brinquedos, experiências significativas do professor, eram também experiências que ele possibilitava aos meninos e meninas (Sayão, 2005, p. 252).

As pesquisas apontadas até aqui mostram também alguns poucos exemplos de professores que não confirmam em suas práticas essa hipótese de maior disponibilidade corporal masculina, por seguirem a cultura das instituições, pautadas pelo disciplinamento dos corpos, gestos e movimentos, em detrimento dos prazeres da brincadeira. Além disso, alguns, ao se encaixarem em uma profissão dita como feminina, aderem em seus discursos modelos socialmente aceitos para este gênero, como a ternura, o afeto e o cuidado, como características essenciais.

Este, no entanto, não é o caso da maioria dos entrevistados e pesquisados em tais estudos, o que confirma o pensamento de Badinter (1993) de que os homens parecem apresentar ligeira vantagem quando o tema é a brincadeira, já que, segundo a autora, pesquisas apontam maior envolvimento corporal destes com os bebês a partir de jogos corporais mais estimulantes para as crianças pequenas.

Na creche e pré-escola pesquisada, o professor revelava ser uma referência brincante muito importante para as meninas e meninos, não somente em momentos destinados especificamente para as brincadeiras, mas também nas formas de comunicação e relação com ela(es). Nos diversos encontros observados, era como se Marcelo passasse uma “mensagem” com suas formas de agir sobre como as crianças poderiam aproximar-se, pois muitas delas já o cumprimentavam de maneira especial no começo do dia, contando animadamente sobre algo, inventando uma palavra engraçada ou se pendurando em seu pescoço com um abraço ou uma “escalada”. Sua receptividade para estas formas de comunicação, nem sempre pautadas em palavras, era nítida, o que ficou evidenciado também durante sua entrevista, quando falou sobre seu primeiro dia de trabalho na creche e pré-escola que, segundo ele, foi muito marcante:

Eu já subia na árvore em outra creche que trabalhei anteriormente e quando cheguei aqui nesta creche fui apresentado para todo mundo... De repente, a gente ficou no pátio, as crianças lá brincando e eu, nessa situação, observando. Imagina, primeiro dia de creche e eu observando, e nessa visitação do espaço com a coordenadora, eu falei: “Ah, que legal, têm várias árvores... As crianças sobem nelas?”. E ela falou que subiam. “Ah, pode subir então?”, “Pode!”. E eu ali, no pátio, um monte de crianças brincando e vinham falar comigo, perguntavam quem eu era e saíam e voltavam, e eu tentando entender aquela dinâmica toda, tentando guardar o nome de um e de outro que vinha falar comigo e aí, de repente, eu peguei e subi na árvore. Fui brincar na árvore sozinho e aí juntou um monte de crianças! “Ah, ele sobe na árvore! Ah, eu quero subir também!”. Juntaram umas 10 crianças, e eu fiquei brincando com elas na árvore. Eu me lembro, até depois, que uma professora veio falar comigo, dizendo assim: “Ai, elas [outras professoras] estavam preocupadas que você subiu na árvore, se você ia cair e tal, aí eu falei pra elas: ‘Olha, ele está feliz, está brincando, está com as crianças, deixa ele!’”. Então, isso foi uma coisa que ficou marcada, meu primeiro dia de creche, meu primeiro contato foi esse, foi de corpo! (Marcelo, 23 maio 2016) [entrevista aparte das autoras].

Assim como o professor descreveu seu primeiro encontro com as crianças, também foi possível observar muitas situações em que seu contato era “de corpo”, como uma brincadeira de “pega-pega cócegas”, cavalinho (em suas costas), canoa (enquanto cantavam “a canoa virou”), danças, jogos com bola e muitas outras. As crianças aproximavam-se, mesmo que não fossem convidadas oralmente, envolvidas pelas cantorias e jogos corporais, revelando suas capacidades de vivenciar e expressar-se através de múltiplas linguagens na produção de suas culturas infantis.

Fabiana, a outra professora entrevistada na pesquisa, também havia citado em nossa conversa o dia em que subiu em uma árvore na creche e pré-escola pesquisada:

Outro dia eu estava lá em cima da árvore quando a coordenadora veio me dar um recado e falou: “Fabi, só dois educadores subiram nessa árvore até hoje, acredita? Você é a segunda!”. Aí eu falei: “Quem foi o primeiro?”. Eu já esperava a resposta, quando ela falou: “O Marcelo! (Fabiana, 17 mar. 2016).

A referida professora já tinha uma expectativa, portanto, de quem tinha “ousado” subir na árvore como ela. Ao explicar por que já esperava que esta pessoa fosse o Marcelo, disse:

Existe essa liberdade corporal maior, existe mesmo! Muito mais do Marcelo, que é educador, do que nós, professoras, que somos mulheres. ... Às vezes você vê as crianças pulando nele, se enrolando no pescoço, sabe? E ele utiliza esse corpo mais ou menos como as crianças estão utilizando! Acho que é cultural, é construído sim, desde pequena a mulher é submetida a um controle maior desses movimentos, de como se porta, como se veste, como se senta... e a cultura é poderosa, né? É uma força poderosa! O bom é que dá para você se rever e esse lugar, essas pessoas, essas crianças acabam tirando você desse lugar, cobrando isso, e aí você acaba fazendo uma reflexão sobre a sua cultura com esses que são tão pequenos! (Fabiana, 23 maio 2016).

Certo dia, um antigo estagiário da instituição pesquisada fez uma visita às crianças, que ficaram muito entusiasmadas com sua presença. Todas queriam se sentar perto dele na hora do suco, inúmeros convites para brincadeiras surgiam ao longo da jornada, e um grande alvoroço tomava conta de todas as meninas e meninos. Vendo que estava sendo observada, Luciana, uma das professoras, aproximou-se e falou:

Você vê como a presença masculina é forte para as crianças? A gente fica até meio assim, de lado, esquecida, inútil (risos). Você lembra também como era com o professor Marcelo ano passado? Impressionante! Ah, é uma pena que tenhamos poucos homens na docência. Quando temos, eles acabam indo trabalhar com os maiores! (Luciana, 2016).

Tanto a fala da professora Fabiana quanto a de Luciana revelam uma percepção da facilidade com que muitos professores homens se relacionam com as brincadeiras, pois, embora Luciana não tenha se referido diretamente ao brincar ou ao corpo em sua fala, ela observava atentamente um jogo de futebol do estagiário com um grupo de meninos enquanto conversávamos. Fabiana, ao dizer que “o bom é que dá para você se rever”, ressalta a importância da superação das limitações impostas pelas marcas de nossa socialização. Segundo ela, as crianças provocam uma reflexão sobre as “forças tão poderosas” que acabam influenciando nossas ações e atuação profissional. Carvalho (2015, p. 110) aponta que é possível romper “com o horizonte dado, com as prescrições pedagógicas, com os modelos e com as práticas ‘pasteurizadas’ presentes nos livros de formação docente”, assim como nos próprios discursos propagados sobre a profissão de professora e professor da educação infantil. Ainda segundo ele, é preciso reaprender a se posicionar de outros modos, evitando clichês que insistem em definir a docência nesta etapa da educação básica como uma “profissão exclusivamente feminina e naturalmente pautada no imperativo do afeto” (p. 110).

Uma forma de reaprender, superar e posicionar-se de outros modos é provocar uma reflexão sobre nossas próprias memórias corporais e de infância, fortemente marcadas pelos papéis sociais que ocupamos por toda a vida. Como afirma Silva (2014, p. 158), “as experiências advindas da infância do/a adulto/a modificam a relação entre as(os) docentes e as crianças pequenas”. O desafio que se coloca, dessa forma, é o de romper com lógicas que inibem e limitam a dimensão brincalhona do ser. Neste caminho, é preciso disposição para observar, escutar, estar junto, ensinar e (re)aprender a brincar.

Durante a entrevista, ao ser questionado sobre suas vivências corporais e sua dimensão brincalhona, Marcelo trouxe relatos de suas memórias de infância, como quando se lembrou das brincadeiras que fazia com os primos e uma prima:

Eu acredito que há essa liberdade maior para os meninos sim, desde pequenos. Eu tive..., lembro-me que a gente foi criado muito junto, em três primos, eu e mais dois. Um dos primos tinha mais quatro irmãs mais velhas e uma delas era mais próxima da nossa idade, e ela era mais velha que a gente, a gente brincava muito juntos. Talvez ali, entre a gente, sem os adultos, não tinha muito isso de menino e de menina. Mas eu me lembro de muitas coisas em que ela não acompanhava a gente, não fazia com a gente, e às vezes a explicação era porque ela era menina, sabe? Eu me lembro muito de ouvir essas coisas (Marcelo, 23 maio 2016).

Quando relatou o episódio da subida na árvore, também contou sobre uma lembrança de sua infância:

O dia em que subi na árvore na creche foi uma coisa de resgate da minha infância também! Eu lembro-me quando era criança, na casa da minha avó... Até hoje tem uma árvore enorme assim, de galhos muito emaranhados, muito fáceis de subir, parece uma escadinha! Eu passava horas subindo, descendo, pulando, balançando e tal, então, foi e é um resgate da minha infância estar ali, passar para elas [as crianças], falar com elas sobre isso (Marcelo, 23 maio 2016).

Além de reconstruir as memórias corporais dos tempos vividos na infância como possibilidade de retomada da dimensão brincalhona do ser, tendo sido elas cerceadas e inibidas ou vividas intensamente, como no caso do professor Marcelo, outra questão fundamental na superação das marcas que limitam a atuação corporal na educação infantil está relacionada à formação inicial e continuada das(os) profissionais que atuam com as(os) pequenas(os), além da já citada reflexão sobre as feminilidades e masculinidades no contexto educativo. Estas duas vertentes são destacadas por Rosemberg e Amado (1992), embora as autoras não tratem especificamente da educação infantil:

A estratégia de levar em conta as determinações da domesticidade na socialização feminina, ao voltar o olhar para as professoras, poderia levar a permitir identificar e compreender recorrentes comportamentos em sala de aula. Poderia, também, permitir apontar representações vigentes entre agentes dos escalões superiores do sistema de ensino – assim como entre pesquisadores/as – em relação às mestras e sua atuação, ou evidenciar defasagens entre as respectivas expectativas; ou, ainda, sugerir possíveis inadequações dos diversos programas e cursos de “formação de professores”, ligadas ao fato de desconhecerem, ou não levarem em conta, a especificidade da socialização anterior de suas alunas (p. 72).

Uma importante defasagem nos cursos que formam professoras(es) da educação infantil está relacionada aos lugares do corpo e suas experiências, já que predominam propostas que privilegiam corpos/mentes enquadrados, alinhados, condicionados e sentados (Prado, 2011), muito distantes das necessidades aqui apontadas.

Larrosa Bondía (2002, p. 21) propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, considerando experiência como o que efetivamente “nos passa, nos acontece, nos toca”, diferente e até oposta ao conceito de informação, tão enfatizado na atualidade. A busca obsessiva por informações e a ênfase em aprender tudo ao mesmo tempo acaba anulando nossas possibilidades de experiência, de sentir, de ser tocada(o) e transformada(o). Como consequência, estamos cada vez mais bombardeadas(os) por informações e cada vez menos sentindo o que nos passa.

Pensar, então, em uma educação que envolva múltiplas linguagens, com o envolvimento e a entrega que envolve a experiência compartilhada entre todas(os) as(os) que estão nas

instituições de educação infantil, adultas(os) e crianças, implica refletir sobre as experiências formativas que efetivamente toquem e transformem as(os) profissionais que atuam com as(os) pequenas(os). Cursos, palestras, oficinas, reuniões e tantas outras atividades propostas para a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) têm priorizado a informação em detrimento da experiência que transforma e que é, literalmente, incorporada às práticas educativas cotidianas com as crianças.

Outra questão é a abordagem das temáticas de gênero, educação e sexualidade nos programas de formação, que possibilitariam reflexões tanto sobre as crianças quanto sobre aspectos de atuação das(os) professoras(es). Silva (2003) analisou cinco universidades que formam profissionais da educação infantil, com aspectos relacionados ao histórico dos cursos, currículos e ementas. Sua conclusão foi de que o espaço para a temática é bastante reduzido e que, em somente um deles, há uma disciplina específica sobre gênero, educação e sexualidade. Finco (2010) ressalta que

discutir as relações de gênero na formação das professoras da educação infantil significa considerar o espaço da educação infantil como lugar de confronto e convívio com as diferenças; pensar em cursos de formação para professores, considerando que a maioria das profissionais é composta por mulheres; refletir nas propostas pedagógicas, considerando as características do trabalho de cuidar e educar crianças pequenas e suas relações com as características construídas sócio e culturalmente, pelo trabalho feminino e, sobretudo, problematizar os valores adultocêntricos, androcêntricos e homofóbicos de nossa sociedade (Finco, 2010, p. 161).

Reflexões sobre gênero e docência na educação infantil

São diversos e complexos fatores e reflexões que envolvem as questões de gênero e a construção da docência na educação infantil, a partir do que trazem as meninas e meninos pequenos e suas culturas infantis, inscritas em suas dimensões brincalhonas ativas e inventivas e em suas formas de convívio na diferença, não somente de gênero, mas também de classe social, de raça e etnia, de idade e geração etc. (Prado, 2006). Da concepção de infância de quem atua direta ou indiretamente com elas(es) às experiências de vida das(os) professoras(es) e suas formações, as relações de gênero como construção social são essenciais para que haja uma compreensão da atuação profissional no dia a dia com as(os) pequenas(os).

Ao falar de seu trabalho na creche e pré-escola, Marcelo citou outro ponto importante na discussão das relações de gênero no cotidiano da educação infantil: a atuação masculina nas situações que envolvem a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Silva (2014, p. 92), em sua pesquisa de mestrado, ao analisar as práticas de dois professores na educação de crianças pequenas, observou um cuidado excessivo e uma atenção vigiada diante da relação entre um dos docentes e as crianças. Um dos exemplos citados por ele é o momento do banho, que era dado somente pelas professoras ou outras profissionais da unidade observada, o que, segundo ele, já “configurava a conjuntura das desigualdades de gênero”.

Durante a entrevista, Marcelo relatou situações em que ouviu ou participou de momentos que reforçavam tais desigualdades:

Já ouvi falar de muitas situações: “Ah, eu quero ir ao banheiro”, “Então, vem cá que eu te levo” – diz a professora mulher. “Não vai com o professor!”. Ou: “Tem professor na sua escola?”, “Você é professor de educação infantil? Mas com que faixa etária trabalha? Troca fraldas?”. E professores que dizem: “Não, trocar fraldas não troco!” Poderia ser diferente! Mesmo quando tem professor inserido no contexto, às vezes por escolha dele, às vezes por escolha da instituição, às vezes pelas duas, ele também é retirado desse lugar do cuidado (Marcelo, 23 maio 2016).

Ainda segundo Silva (2014, p. 85), a docência masculina na educação infantil causa um estranhamento que gera preconceitos silenciados e um incômodo que, segundo ele, “extrapola os espaços da creche e pré-escola. As formas de cuidar e educar estão interligadas pelo controle e/ou policiamento dos corpos das crianças, pelo medo do abuso sexual, da pedofilia”. Dessa forma, as marcas de desigualdade/discriminação de gênero que permeiam a socialização dos homens e mulheres e suas profissões afetam não somente elas que, ao ocuparem esta profissão tida como feminina, são muitas vezes enquadradas em expectativas de atuação ligadas somente à maternagem, ao cuidado e ao afeto, com um amor que bastaria ao que necessitam as crianças, mas também eles que, muitas vezes, encontram limitações sobre o lugar que podem ocupar nestas relações de cuidado e afeto.

Faz-se fundamental, então, questionar formas machistas e sexistas que permeiam as expectativas de um perfil de docência baseado em um ideal de feminilidade que é criado, imposto às mulheres e negado aos homens professores. Como aponta Silva (2014, p. 160), “um tipo universal de masculinidade e de feminilidade tem que ser colocado em discussão, pois estão presentes na construção da docência na educação infantil como dispositivos que temos que enfrentar e questionar, trazendo-os para o debate”.

Não se trata de excluir a afetividade ou se pensar o trabalho docente sem atividades ligadas à maternagem, já que o cuidado é parte essencial do trabalho com as crianças pequenas, mas sim de que

abrir espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem é imprescindível, assim como abrir espaço para práticas profissionais com feições masculinas dentro destas instituições de educação infantil faz parte do movimento que busca a integração e a complementariedade entre feminino e masculino com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado/educação das crianças de 0 a 6 anos e no próprio processo de socialização de meninos e meninas (Cerisara, 2015, p. 12).

O professor Marcelo destacou, em entrevista, como se apresenta no dia a dia para as crianças ao lidar com situações segregadoras:

Faz muita diferença quando você mostra para a criança: “Eu estou aqui para cuidar de você também. Eu estou aqui para um colo. Estou aqui para brincar, para subir na árvore, mas também para te dar um colo. Estou aqui para trocar sua fralda, mas também para jogar bola. Para pular, para correr, mas para sentar numa história também, fazer uma comidinha, brincar de boneca, brincar... Estou aqui pra estar com você, no que você quiser”. (Marcelo, 23 maio 16, grifo nosso).

Essa disponibilidade para estar junto com as crianças, em contexto educativo, citada pelo professor, com elas, para elas e a partir delas, é o que constitui a própria profissão de professor(a) de crianças pequenas, explicitada por ele com exemplos das diversas ações que fazem parte de sua atuação, nas brincadeiras, no cuidado, na criação, na invenção, na ousadia, na ruptura e na atenção aos desejos e necessidades das crianças, consolidando uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros (Prado, 2015).

Ao pensar nas questões de gênero na docência da educação infantil, considerando o conceito histórico de gênero abordado por Scott (1995, p. 86), que define o termo por meio de uma conexão de duas proposições: “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e uma “forma primeira de significar as relações de poder”, é preciso refletir também sobre as relações estabelecidas com as meninas e meninos nas experiências que estas(es) têm vivenciado nas instituições de educação infantil e fora dela, com atenção para a não reprodução do cerceamento e controle de seus corpos como historicamente tem sido feito. Marcelo demonstrou surpresa com as possibilidades corporais que têm observado nas brincadeiras com as meninas:

Lembro-me de algumas, não poucas, situações na creche, quando oferecemos possibilidades para meninos e para meninas. A gente se surpreende com o que vem. Meninas com uma habilidade incrível de subir em árvores, de pular e de desafiar o corpo. Alguns meninos com mais receio desse desafio, de dar a mão, e tal, e as meninas muito mais “atiradas”. E meninos com uma sensibilidade muito grande para brincadeiras, vamos dizer assim, “das meninas”, brincadeiras mais recolhidas, não só de casinha, mas do próprio jogo... Brincadeiras que envolvem o jogo simbólico mesmo (Marcelo, 23 maio 2016).

De acordo com Finco (2007, p. 4), “as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina”. A surpresa apontada pelo professor mostra o quanto suas expectativas estavam marcadas pela visão dominante do que significa brincar para as meninas e para os meninos em nossa sociedade que, muitas vezes, limita as experimentações de “faz de conta” que permeiam as brincadeiras das crianças e que são fundamentais para que estas conheçam, vivenciem, expressem e possam também criar a partir do que vão conhecendo.

O professor explicita ainda uma expectativa por “desempenhos” e “habilidades” diferentes entre meninas e meninos ao dizer o quanto se surpreendeu em diversas situações na creche/pré-escola. Logo que terminou sua fala, porém, analisou sua postura diante do observado, destacando o machismo que permeia a educação, utilizando uma palavra que muito revela sobre o lugar que ocupam nossos preconceitos, que marcam nossos olhares e propostas, assumindo e enfrentando a necessidade permanente de reflexão sobre nossas expectativas e ações docentes para a superação dessa “bagagem” sexista citada por ele: “ah, mas a gente só se surpreende também porque temos essa bagagem de educação machista, tem isso... A gente se surpreende porque isso já está incorporado...” (Marcelo, 23 maio 2016, grifo nosso).

Daolio (2000) ressalta que as aptidões e habilidades também são parte do processo de transmissão cultural, ao contrário dos argumentos que, muitas vezes, são levantados na tentativa de naturalizar comportamentos advindos das masculinidades e feminilidades, como quando se diz que os meninos, naturalmente, são mais agressivos ou têm mais energia que as meninas. Um exemplo citado pelo autor é o dos meninos “nascerem” sabendo jogar bola: “ora, o primeiro brinquedo que o menino ganha é uma bola. Como se não bastasse o estímulo do material, há todo um reforço social incentivando-o aos primeiros chutes, ao contrário da menina, que, afora não ser estimulada, é proibida de brincar com bola utilizando os pés” (p. 40).

Dessa forma, não basta olharmos somente para as marcas da socialização, do cerceamento e do controle dos corpos das mulheres professoras, mas também das práticas e expectativas que ainda estão marcando os corpos das meninas, desde muito pequenas, nas instituições de educação infantil e fora delas, buscando resistir ao padrão normativo destacado por Silva (2014, p. 121): “é possível observar que o sistema hegemônico de sociedade, do modelo ideal de homem e de mulher, vem sendo pensado/produzido desde a tenra idade, enquadrando os sujeitos da nossa sociedade num padrão normativo de obediência às demandas do sistema capitalista”.

Assim, a articulação entre gênero e docência na educação infantil e os dados levantados neste estudo e nas pesquisas apresentadas questionam a passividade e a submissão que caracterizam as feminilidades presentes nas creches e pré-escolas, em que as características ligadas à maternagem e ao trabalho doméstico são predominantes, muitas vezes em detrimento de outras tantas que podem constituir a identidade destas(es) profissionais e provocar a reconstrução de suas dimensões brincalhonas de ser, sem desconsiderar as relações de cuidado e de afetividade, igualmente importantes, que já permeiam estas relações.

Referências

- Anselmo, V. S. (2013). *Corpos, gestos e movimentos: um estudo sobre a dimensão brincalhona das professoras da educação infantil*. Trabalho de iniciação científica, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ávila, M. J. (2002). As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar. In *Anais da 25ª Reunião Anual da Anped* (pp. 1-16), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu.
- Badinter, E. (1993) *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Calaresi, B. O. (2011). Crianças pequeninhas e as relações de gênero na educação infantil. *Série Iniciação Científica FEUSP*, 7, 3-31.
- Carvalho, R. S. (2015). A generificação da docência na educação infantil: desconstruindo lições presentes em livros de formação de professores/as. In D. Finco, M. A. Gobbi, & A. L. G. Faria (Orgs.), *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (pp. 95-115). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

- Cerisara, A. B. (1996). *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cerisara, A. B. (2015). *Em busca da identidade das profissionais da educação infantil*. Recuperado de <https://docplayer.com.br/6471631-Em-busca-da-identidade-das-profissionais-de-educacao-infantil.html>
- Daolio, J. (2000). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.
- Fernandes, I. S. (2014). *Brincadeira, corpo e movimentos: um estudo sobre a dimensão brincalhona dos professores da educação infantil*. Trabalho de iniciação científica, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Finco, D. (2007). Linguagens corporais de meninas e meninos na educação infantil. In *Anais do V Seminário de Linguagens na educação infantil e 16º Congresso de Leitura do Brasil* (pp. 1-10), Universidade de Campinas, Campinas.
- Finco, D. (2010). *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ghedini, P. O. (1994). Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In F. Rosemberg, & M. M. Campos (Orgs.), *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte* (pp. 189-209). São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas.
- Gobbi, M. A. (2007). Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In A. L. G. Faria (Org.), *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes* (pp. 29-54). São Paulo: Cortez.
- Gobbi, M. A. (2015). Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois... In D. Finco, M. A. Gobbi, & A. L. G. Faria (Orgs.), *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (pp. 95-115). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, 20(68), 61-79.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcellino, N. C. (1990). *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus.
- Prado, P. D. (1999). Dar voz e ouvidos às crianças pequenininhas: a dimensão brincalhona em cena. *Cadernos de Educação de Infância*, (49), 39-40.
- Prado, P. D. (2006). *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas na educação infantil*. Tese de doutorado, Universidade de Campinas, Campinas.
- Prado, P. D. (2011). “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In A. J. Martins Filho, & P. D. Prado (Orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 107-128). Campinas: Autores Associados.
- Prado, P. D. (2015). Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In J. C. Melo, & T. H. Chahini (Orgs.). *Reflexões e práticas na formação continuada de professores da educação infantil* (pp. 205-219). São Luís, MA: EdUFMA.
- Ramos, J. (2011). *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.
- Rosemberg, F., & Amado, T. (1992). Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, (80), 62-74.
- Rosemberg, F., & Saporoli, E. (1996). O homem como educador infantil. In *Anais da 20ª Reunião da Anpocs*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu.
- Saporoli, E. (1997). *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Sayão, D. T. (2008). Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 92-105.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Scraton, S. (1992). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.

- Silva, A. S. (2003). *A professora de educação infantil e sua formação universitária*. Tese de doutorado, Universidade de Campinas, Campinas.
- Silva, P. R. (2014). *Não sou tio, nem pai, sou professor!: a docência masculina na educação infantil*. Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas, Campinas.
- Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. Yannoulas (Coord.), *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações* (pp. 159-180). Brasília, DF: Abaré.
- Vianna, C. P., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, (3), 265-283.
- Vieira, F. R., & Gozzi, R. M. (2010). A estética como marca da cultura. In A. M. Mello, C. M. S. Corrêa, F. R. Vieira, N. Bortolaci, R. H. Flauzino, & V. C. D. Sobral, *O dia-a-dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras* (pp. 101-116). Porto Alegre: Artmed.
- Williams, C. (1995). *Still a man's world: men who do "women work"*. Berkeley: University of California Press.

Referência consultada

- Grossi, M., Heilborn, M. L., & Rial, C. (1998). Entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas*, 6(1), 114-125.

Submetido à avaliação em 18 de agosto de 2017; revisado em 09 de agosto de 2018; aceito para publicação em 08 de novembro de 2018