

## Formação de professores(as) e as relações de gênero na educação infantil

Ana Paula Garvin Klein Pereira<sup>1</sup>  
Renata Aparecida Carbone Mizusaki<sup>2</sup>

### Resumo

A formação de professores(as) na/da Educação Infantil tem sido, ainda nos dias atuais, um dos grandes desafios enfrentados por esta etapa da Educação Básica. Constituindo-se um dos elementos fundantes para a construção de um trabalho pedagógico/político que seja pautado na reflexividade, a formação de professores(as), tanto a continuada quanto a formação em serviço, deve abarcar e articular entre seus eixos de questionamentos a perspectiva da diversidade cultural, das relações e identidades de gênero, das questões étnicas e religiosas, entre outras, como condição para a constituição identitária das crianças desde a Educação Infantil. No sentido de constituir-se como espaço de diálogo, de resistência e de enfrentamentos, a escola de Educação Infantil, deve possibilitar às crianças o exercício de vivenciar novas posturas, olhares, formas e sentidos de perceber-se no mundo de modo interventivo e livre. Assim, a constituição plena de si perpassa essa experiência, num jogo criador de pertencer a uma cultura, permeada de tradições, crenças e costumes ao mesmo tempo em que, fazendo parte deste universo, sinta-se capaz de deixar as marcas de sua singularidade. Nesta dimensão, o presente texto, tem como intento provocar algumas questões sobre a formação de professores(as) e o exercício docente sobre as relações de gênero com as crianças da Educação Infantil. Apresenta, também, os resultados de uma pesquisa realizada com acadêmicos(as) de diferentes períodos de um curso de Pedagogia, que buscou investigar as representações que estes(as) estudantes tinham a respeito das práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil e os processos formativos docentes. Como principais resultados da pesquisa, verificou-se que este ainda é um assunto pouco discutido no cotidiano social e pedagógico dos participantes do estudo; que há a necessidade de se discutir o assunto nas escolas com as crianças, através de práticas lúdicas e de projetos específicos para as crianças e também com as famílias; e que a universidade precisa investir mais nas discussões e estudos sobre relações de gênero.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Infantil. Relações de gênero.

### 1 Iniciando o estudo: formação de professores(as), identidade docente e relações de gênero

A incorporação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, no sistema nacional de educação trouxe diferentes desafios, tanto em termos pedagógicos quanto

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Campus de Vilhena/RO. Bolsista PIBIC/UNIR/CNPq/2014-2015.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação - DACIE - Universidade Federal de Rondônia/Campus de Vilhena.

políticos. Um destes desafios reside justamente na formação do profissional que atua junto às crianças nas creches e pré-escolas de todo o país.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a formação do(a) professor(a) da Educação Infantil deve ser coerente com as especificidades e necessidades do perfil a ser atendido. Assim, não basta mais ser cuidador, berçarista, pajem ou recreacionista para se trabalhar com crianças de zero a cinco anos de idade, pois a concepção ancoradora dessa modalidade de ensino passa a ter, além de um sentido de cuidar, a exigência de sua indissociabilidade ao educar.

Em razão disso, em seu Art. 62º, a LDBEN determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 29).

Apesar das dificuldades de se implementar o texto legal em diferentes regiões do país, cujas peculiaridades trazem condições adversas, e decorrido tanto tempo de sua promulgação, a urgência de uma sólida formação inicial e sua continuidade em espaços formativos diversos proporcionados tanto nas próprias escolas onde lecionam os(as) professores(as), quanto através de cursos, palestras, oficinas, seminário, entre outros, é fundamental para um novo olhar sobre a Educação Infantil. Além disso, a pesquisa de sua própria prática mediada pela reflexividade teórica é um elemento decisivo para o estabelecimento de novas referências pedagógicas e, portanto, práticas inovadoras que alcancem o almejado sentido intrínseco do cuidar e educar para a diversidade. Todos estes espaços contribuem para o processo constitutivo da identidade docente e seus reflexos no cotidiano institucional.

Segundo Nascimento e Hetkowski, a formação da identidade docente se caracteriza como um longo processo de construção que acompanha o(a) professor(a) durante toda sua vida, fazendo parte desta trajetória contribuições adquiridas em diversos momentos e situações institucionais. Pois “[...] Ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, a mesma se constitui ao longo da existência humana, na relação com os outros e com o meio sociocultural. Da mesma forma, a identidade profissional” (NASCIMENTO E HETKOWSKI, 2007, p. 216). Trata-se, portanto, de

um refazer-se cotidiano, que deve ser provocado no sentido de reconstruir a si mesmo(a) e à sua prática.

A respeito disso, Kramer (2006) ressalta que um fator importante relacionado à formação da identidade docente é a forma como o professor lida com diversas situações ocorridas no cotidiano escolar, sua postura, suas crenças e princípios de vida, sua forma de se relacionar e entender o ambiente de trabalho. E é justamente essa rede formativa aliada ao sentimento de pertença ao grupo de trabalho que vão permitindo ao docente esse firmamento entre suas experiências pessoais, sua formação inicial e continuada, suas trocas de experiências e saberes com outros(as) professores(as) e a reflexão sobre sua prática pedagógica/ política, constituindo assim sua identidade docente. É assim, um permanente pensar-se, de modo reflexivo e reinventado. Mas, para que esse processo todo ocorra é preciso que existam condições que o estruturam, oferecidas pelas escolas e pelo sistema de ensino, em diferentes níveis.

Para Oliveira:

[...] A prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Assim, o processo reflexivo entendido como característica do fazer docente, logo se aproxima mesmo da identidade profissional. O que demonstra seu caráter dinâmico dentro de um tempo específico, mas não linear ou unilateral (OLIVEIRA, 2006, p. 10).

Ao falar sobre professor reflexivo, assim o define Alarcão: “[...] A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (ALARCÃO, 2003, sem paginação). A reflexão necessária à prática docente permite ao professor(a) analisar e avaliar constantemente seu trabalho podendo, sempre que necessário, mudar seus fazeres pedagógicos.

Segundo Alarcão (2003) e Kramer (2006), para o(a) professor(a) a reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental e pode ser entendida como um processo de avaliação de planos, objetivos, das necessidades das crianças e da adequação do planejamento.

Alarcão assim a define:

A reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos. Desse modo, uma reflexão na e

sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente (ALARCÃO, 2003, sem paginação).

A reflexão do(a) professor(a) precisa ser organizada e ter métodos que a sustente, devendo analisar se o trabalho desenvolvido na sala corresponde ao previsto no planejamento. Essa revisão da prática permite ao mesmo tempo uma mudança refletida e também a construção de novos saberes, de ordem identitária, profissionais e experienciais.

Conforme Tardif, os saberes são uma construção de conhecimentos que auxiliam a prática do(a) professor(a). O saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.” (TARDIF, 2007, p.54). Os saberes que o(a) professor(a) utiliza em sua prática possibilitam que o ensino aconteça de forma produtiva, pois são saberes construídos ao longo da sua vida pessoal e profissional, proporcionando uma prática pedagógica reflexiva.

Desta forma, para Tardif, os saberes docentes são elementos constituintes da prática do(a) professor(a). “[...] Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração.” (TARDIF, 2007, p. 50). Contudo, segundo este autor, os(as) professores(as) produzem esses saberes a partir da compreensão da sua realidade e por serem conhecimentos de sua prática, esses são chamados saberes práticos ou experienciais.

Para Gonçalves (2010), é durante o processo de formação, que o desenvolvimento histórico de trabalho do(a) professor(a) se inicia, através da constante relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, que marcando um processo reflexivo, auxiliam o(a) docente em sua função cotidiana. Os saberes compreendidos na formação inicial, continuada ou em serviço e também por meio de experiências adquiridas por trocas, compartilhado entre outros professores, sustentarão uma prática efetiva e reflexiva.

Gonçalves enfatiza que:

São esses saberes e experiências, provenientes de diversas fontes, que fundamentam o ato de ensinar: a formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas,

experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares nos ambientes formativos, entre eles, a escola. Os saberes que o professor mobiliza, oriundos do próprio processo de trabalho, de uma maneira ou de outra, servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (GONÇALVEZ, 2010, p. 309).

Contudo, a educação é um ato político, por isso o(a) professor(a) reflexivo deve estar consciente de seu papel na vida educativa, social e afetiva do(a) aluno(a). Em sua profissão está o papel de favorecer oportunidades de desenvolvimento integral, de conscientização, de politização.

Essa identidade docente, esses saberes e a reflexividade alinham-se a uma nova dimensão do que é o trabalho do(a) professor(a) hoje na Educação Infantil. Se ao longo de sua trajetória esta modalidade de ensino foi marcada pelo assistencialismo e pelo improvisado de espaços, de lugares, de tempo, de professores, hoje a criança e a Educação Infantil assumem outra perspectiva, alcançada graças às pressões sociais e às lutas de movimentos sociais e instituições que colocaram em destaque o papel da mulher na sociedade e a dimensão da criança nesse cenário.

Para Soares:

A Educação Infantil sofreu grandes transformações nos últimos tempos. O processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Durante esse processo surge uma nova concepção de criança, totalmente diferente da visão tradicional. Se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica (SOARES, 2009, sem paginação).

Diante desse novo quadro, o(a) professor(a) que atua na Educação Infantil, deve desenvolver um trabalho que atenda as crianças integralmente, articulando as funções da Educação Infantil, isto é, o cuidar e o educar, de modo intencional, planejado, cuja formação inicial e continuada lhe permita esse exercício reflexivo permanente de pensar a sua prática para atender qualitativamente as crianças.

Conforme assevera Machado:

Se há tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade do atendimento (CAMPOS, 1997, *apud* MACHADO, 2000, p. 05).

As competências desse(a) profissional também estão previstas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI):

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 41).

Segundo Pinheiro (2008), o(a) professor(a) da Educação Infantil, deve proporcionar em suas práticas de educação e cuidado, situações de aprendizagens estimulando a socialização das crianças, favorecendo a conquista da autonomia e o respeito entre as crianças e adultos.

Essa concepção segundo Pinheiro:

Sugere um repensar a prática do cuidar na educação infantil, no sentido de que o cuidar seja tratado de forma articulada com as discussões sobre o educar, onde tanto o cuidar quanto o educar sejam vistos como atividades educativas direcionadas às crianças que devem caminhar juntas, mediada por uma ação pedagógica consciente, capaz de discutir e repensar a questão vinculada à concepção de infância voltada para atender a criança como sujeito crítico (Pinheiro, 2008, p. 43).

Nessa direção, como Freire argumenta, a educação não pode ser neutra pois fornece condição para a constituição do ser politizado:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p.28, grifo do autor).

Contudo Machado considera que:

É na mediação dos adultos com as quais a criança interage que viabiliza a apropriação de significados que, por sua vez, levam à construção da identidade, do desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando sua percepção de mundo. A postura ideal do adulto encontra-se na mescla de garantir o respeito às necessidades e interesses da criança, os padrões e valores da cultura e da sociedade em que ela se encontra e ampliar permanentemente as fronteiras do seu universo (MACHADO, 2000, p.06).

Esta construção de si começa, inicialmente, a partir dos referenciais sociais com as quais a criança convive, em primeiro lugar o grupo familiar e depois à medida que o

círculo social da criança aumenta, crescem os parâmetros pelos quais ela se guiará neste processo constitutivo. A escola tem se mostrado uma instituição importante na construção da identidade da criança. Mais uma vez, a relação adulto-criança será fundamental nesse momento da vida da criança, pois esta espelha suas crenças, ações e concepções em figuras que lhes são caras emocionalmente. Como bem afirmou Machado (2000), na Educação Infantil, quando estas manifestações estão presentes, o(a) professor(a) tem papel fundamental de mediar, incentivar e colaborar respeitosamente com a socialização da criança. As categorias sociais que aportam essas interações constitutivas e criadoras, tais como gênero, etnia, religião pertença econômica, entre outras, entrecruzadas numa teia que tecem o sentido de si, devem ser trabalhadas intencional e permanentemente pela escola e pelo(a) professor(a) de modo em que a criança consiga estabelecer novas formas, padrões, crenças e ideias acerca de sua relação consigo mesma e com o outro.

Conforme Louro, gênero se refere “[...] ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. (LOURO, 2003, p. 26) Assim, gênero é o modo como as características femininas e masculinas são entendidas e construídas em uma cultura; são as formas como a sociedade determina maneiras distintas de viver para as pessoas segundo seu sexo. Conforme Auad (2003), o que se espera de homens e mulheres, os modos como as expectativas, jogos de papéis e funções, histórica e culturalmente delimitados, e o modo como as pessoas se relacionam com essas ideias, crenças e conceitos, isto é, as relações de gênero, estão presentes em todas as relações sociais e a escola não escapa dessas discussões e construções simbólicas e mediáticas.

## **2 A pesquisa: análises e reflexões sobre as relações de gênero e a formação inicial de docentes**

Na Educação Infantil, as relações de gênero e o gênero devem fazer parte das discussões num sentido de desnaturalizar as crenças e funções destinadas aos homens e mulheres, desmistificando papéis e lugares sociais. As identidades, múltiplas e inacabadas, devem ser uma forma privilegiada de questionar valores e preconceitos

estabilizados em diferentes contextos do cotidiano das crianças. Além disso, de acordo com Viana e Finco (2009), a própria escola deve tratar de desenformar os modelos e olhares que se tem em relação aos sentidos que as crianças trazem sobre as relações de gênero ao invés de rotular e enquadrar as crianças, seus comportamentos e resistências.

Em razão disso, foi realizado o estudo “*Alinhavando sentidos: Concepções de acadêmicos(as) do curso de Pedagogia sobre as relações de gênero na Educação Infantil*” com acadêmicos(as) de diferentes períodos (2º. noturno, 4º. matutino, 6º. matutino e 8º. matutino e noturno) do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Vilhena, a fim de investigar as concepções construídas por acadêmicos(as) sobre as relações entre identidades de gênero e práticas pedagógicas na Educação Infantil e compreender se o curso de Pedagogia representava um espaço provocativo a ponto de modificar as ideias iniciais e posteriores dos(as) acadêmicos(as) em relação a temática. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa e todos os procedimentos adotados no estudo obedeceram aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a resolução nº196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O estudo foi constituído pela revisão da literatura pertinente e pela aplicação de um questionário com perguntas abertas sobre o tema para que os(as) participantes pudessem narrar livremente suas concepções sobre as relações de gênero na Educação Infantil e o papel do(a) professor(a) nesse processo.

Foram selecionadas algumas questões dentre as apresentadas no questionário, que são ilustrativas das principais concepções representadas pelos(as) participantes.

Na questão, “*O que você compreende por gênero?*”, houve uma compreensão semelhante para os 2º., 4º. e 6º. períodos, prevalecendo a concepção binária homem-mulher, sem que houvesse uma dissertação argumentativa da resposta. Situação diferente do 8º período matutino, que conceituou gênero se referindo às diferenças existentes ao entre o homem e a mulher, associando-o à sexualidade de cada indivíduo. Percebeu-se diferenças importantes entre o 8º período matutino e o 8º período noturno, pois, os acadêmicos (as) do 8º período noturno, referiram-se ao gênero definindo-o numa visão mais ampla, enfatizando as relações sociais envolvidas na conceituação.

A respeito da definição de gênero, Louro argumenta que este se refere a uma ampla relação de poder construída socialmente entre o masculino e feminino numa

cultura. Assim, “[...] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” (LOURO, 2003, p.26)

Outra questão foi: “*E na escola, você já presenciou situações de preconceito contra homens, mulheres ou homossexuais? Se sim, sem citar nomes, relate o que aconteceu*”. A maior parte dos(as) respondentes do 2º período noturno, 6º período matutino e 8º período noturno, afirma nunca ter presenciado situações de discriminação contra a mulher, homem ou homossexual. Já os(as) acadêmicos(as) do 4º e 8º período matutino, relataram situações de discriminação e preconceito contra a mulher, homem e homossexual na escola, por parte de professores e alunos, em situações com piadas e comentários preconceituosos.

A respeito do papel da escola no enfrentamento de preconceitos de gênero, Louro afirma que este é um dos espaços mais difíceis para homossexuais, pois, [...]é nela que se encontra grande parte dos padrões de comportamentos femininos e masculinos, tornando assim a convivência mais difícil para os homossexuais que são ridicularizados, excluídos dos grupos.” (LOURO, 2008, sem paginação). Assim, na escola os homossexuais são excluídos, ridicularizados e muitas vezes sofrem agressões físicas por sua opção sexual.

Uma terceira questão foi “*Antes de cursar a universidade, em algum momento você já discutiu sobre as relações de gênero? Se sim, comente em que situação?*” Assim, no 2º período noturno e 8º período matutino e noturno os (as) acadêmicos (as) afirmaram nunca ter discutido sobre o assunto antes do ingresso na universidade. Questiona-se, portanto, se esse é um assunto que não faz parte do universo destes acadêmicos(as) ou se faz parte de situações sociais cotidianas e que não foram identificadas como pertinente a ponto de serem discutidas. Porém, nos 4º e 6º períodos matutino, a maioria dos participantes afirmou já ter discutido sobre as relações de gênero com a família, amigos e igreja, sobre a mulher, homem e homossexuais, sobre situações do cotidiano das pessoas, mas não definiram em quais circunstâncias.

Segundo Louro:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas [...] é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É

um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, sem paginação).

Desta maneira, as relações de gênero estão presentes em todos os ambientes da sociedade, por isso na família, escola e igreja encontramos formas muitas vezes imperceptíveis, mas precisas, de ensino e aprendizagens dos padrões e modelos existentes nas relações de gênero que nos ensinam como devemos viver e nos comportar, seguindo padrões de gênero.

Uma outra questão foi “*Houve mudanças nas suas concepções de gênero depois que você começou a frequentar a universidade? Quais são?*”. No 2º período não ocorreram mudanças em suas concepções sobre as relações de gênero depois do ingresso na universidade. Porém, nos 4º, 6º, 8º período matutino e 8º período noturno, houve mudanças importantes sobre as relações de gênero depois do ingresso na universidade. Entre as mudanças mencionadas, destacam-se a construção do respeito ao próximo independente de sua opção sexual, raça, cor ou religião; além disso, passaram a perceber que não existe um sexo superior ao outro, e que todos devem viver em igualdade de oportunidades e respeito. Isso revela que as discussões provocadas durante o curso têm feito com que os(as) acadêmicos(as) repensem suas posturas e suas crenças; por outro lado, evidenciam, também, que antes de ingressar na universidade, apesar de todas as situações cotidianas de preconceito e violências contra homossexuais, mulheres, idosos, entre outras categorias sociais marginalizadas, e veiculadas por diferentes tipos de mídias, não pareceu mobilizar diferentes instituições no sentido de questionar estas situações e de estabelecer um debate mais crítico ao redor de práticas socioculturais.

Louro afirma que as discussões sobre as relações de gênero são complexas porque a sociedade está sempre mudando e se transformando.

Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo exatamente porque está em contínua transformação. No terreno dos gêneros, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado[...] 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, sem paginação).

Desta forma, a discussão sobre as relações de gênero é complexa porque envolve a constante transformação da sociedade. Porém, na sociedade atual não cabe mais o fato de aceitação das diferenças e sim o respeito e igualdade entre os sexos e opções sexuais de cada pessoa.

A quinta questão foi “*Você acha que durante o curso as discussões sobre as relações de gênero têm sido suficientes para a sua formação? ( )SIM ( )NÃO. Por quê?*”. Com base nas respostas, constatou-se que no 2º, 6º, 8º períodos matutino e 8º período noturno, a maioria dos respondentes(as) afirmou que as discussões sobre as relações de gênero estão sendo suficientes e pertinentes para sua formação, entre as justificativas para esta afirmação estão mudanças significativas sobre a compreensão do assunto e por quê as discussões abrangem aspectos sociais e para a futura prática pedagógica. Em contrapartida, o 4º período matutino ressalta que as discussões não estão sendo suficientes porque o assunto é pouco abordado, e a discussão do assunto deveria ser mais abrangente e aprofundada em diversos momentos da formação dos(as) acadêmicos(as).

A respeito da formação docente e as relações de gênero, Souza afirma que as relações de gênero “[...]embora nem sempre contemplada nos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores/as como objeto de discussão e análise, estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionada nas diversas relações sociais e institucionais.” (SOUZA, 1995, sem paginação). Assim, apesar das relações de gênero estarem presentes na vida das pessoas e em todos os ambientes da sociedade, o assunto nem sempre é abordado ou discutido com qualidade e de forma a possibilitar conhecimento e esclarecimento para a formação profissional dos(as) acadêmicos(as) e para a sociedade em geral.

A sexta questão foi “*Você acredita que as relações de gênero é um tema pertinente para se trabalhar com as crianças na educação infantil? Por quê?*” Verificou-se que no 2º período noturno os(as), acadêmicos(as) participantes da pesquisa afirmam que o(a) professor(a) deve abordar as relações de gênero com cautela. Porém, ao longo do curso, para os 4º, 6º, 8º período matutino e 8º período noturno, percebeu-se mudanças significativas na conscientização dos(as) acadêmicos(as) sobre o trabalho das relações de gênero na Educação Infantil com as crianças, e, entre as justificativas está a

importância desse enfoque utilizando a ludicidade, brincadeiras e jogos para que as crianças aprenderam a respeitar a todos, independente do sexo ou opção sexual.

Esse assunto é discutido por Souza (1995), ao afirmar a necessidade de abordar as relações de gênero utilizando filmes, brinquedos e jogos na contextualização do assunto com as crianças na Educação Infantil. Para a autora “É preciso analisar os materiais didáticos e os objetos culturais utilizados na socialização das crianças.” (SOUZA, 1995, sem paginação). Assim, é importante que o(a) professor(a) analise suas ações e os recursos utilizados em sua prática para que não sejam reproduzidos preconceitos e desigualdades entre meninos e meninas na Educação Infantil.

A sétima questão era “*Na sua concepção, como o professor(a) da Educação Infantil, no processo de educar e cuidar, deve agir na construção da identidade de gênero das crianças?*” Comparando as categorias verificou-se que para o 2º período noturno, 4º e 6º períodos matutinos, o(a) professor(a) deve agir de forma cautelosa e com cuidado, deixando as crianças livres na construção da sua identidade. Mas, no decorrer do curso, para os 8º período matutino e 8º período noturno, constataram-se mudanças significativas nas concepções de acadêmicos na abordagem das relações de gênero com crianças na Educação Infantil. Entre estas mudanças pode-se destacar a necessidade do(a) professor(a) utilizar elementos como a ludicidade e brincadeiras; a importância da intervenção docente de forma a favorecer a construção da identidade da criança, não favorecendo ou inferiorizando as crianças em função de seu gênero.

A respeito disso, Souza argumenta que:

[...]cabe às professoras e professores ultrapassar seus papéis de meros transmissores/as de informação, uma vez que elas/es são produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas. É necessário, pois, ampliar a definição de pedagogia e currículo, não se limitando simplesmente ao domínio de técnicas e metodologias (SOUZA, 1995, sem paginação).

Desta forma, para que aconteça a igualdade no tratamento de meninos e meninas e uma educação livre de preconceitos e desigualdade entre os sexos, é preciso a cooperação entre família, comunidade e profissionais da educação. É necessária a reflexão sobre as condutas e práticas que os adultos têm com as crianças, para que não haja mais divisão e distinção de meninos e meninas em brincadeiras, filas, interações e nos tratamentos direcionados a elas. E, a Educação Infantil é um momento importante

para que tudo isso aconteça. Por esta razão uma formação inicial sólida e a formação continuada e a formação continuada em serviço devem acontecer como um processo contínuo, reflexivo e que auxilie na formação da identidade docente do(a) professor(a) da Educação Infantil.

### **Teacher education and gender relations in early childhood education**

#### **Abstract**

For the construction of a pedagogical work grounded in reflexivity, teacher education needs to articulate questions from the perspective of cultural diversity, relationships and gender identities, ethnic and religious issues, among others, as a condition for identity constitution of children in Childhood education. Schools of Early Childhood Education should allow children to experience new postures, looks, shapes and senses to perceive the way to live in a free world. Thus, the constitution of themselves pervades this experience of belong to a culture with traditions, beliefs and customs at the same time, as part of this universe, feel themselves able to leave the marks of its uniqueness. In this dimension, this text aims to provoke some questions about the teachers education and the teaching exercise in work on gender relations with children in kindergarten. It also presents the results of a investigation with students from different periods of a Faculty of Education, which investigated the representation that these students have about teaching with children in kindergarten and the preparation processes of these teachers. As the main results was found that gender is still a subject little discussed in social and educational everyday of study participants; there is a need to discuss this issue in schools with children through playful practices and specific projects for children and their families; and that the university needs to invest more in the discussions and studies on gender relations.

**Keywords:** Teacher education. Childhood Education. Gender relations.

### **Formación docente y relaciones de género en la educación de la primera infancia**

#### **Resumen**

Para la construcción de una obra pedagógica razonada sobre la reflexividad, la formación del profesorado necesita articular cuestiones desde la perspectiva de la diversidad cultural, las relaciones e identidades de género, cuestiones étnicas y religiosas, entre otras, como condición para el establecimiento de la identidad de los niños en educación de la primera infancia. Escuelas de Educación Infantil debe permitir que los niños experimentar nuevas posiciones, las miradas, las formas y los sentidos para percibir la forma de vivir en un mundo libre. Por lo tanto, su propia constitución impregna la experiencia de pertenecer a una cultura con tradiciones, creencias y costumbres, al mismo tiempo, como parte de este universo, se sienten capaces de dejar las huellas de su singularidad. En esta dimensión, el presente trabajo tiene como objetivo provocar a algunas preguntas acerca de la formación de profesores para el enseñanza de las relaciones de género con niños de jardín de infantes. También se presentan los resultados de una investigación con estudiantes de diferentes períodos de la Facultad de Educación, que investigó la representación que estos estudiantes tienen sobre la enseñanza con niños de jardín de infantes y de preparación de los procesos de estos maestros. Los principales resultados apuntan que el género sigue siendo un tema poco discutido en lo cotidiano social y educativo de los participantes en el estudio; hay una necesidad de discutir esto en las escuelas con los niños a través de las prácticas lúdicas y proyectos específicos para los niños y sus familias; y que la universidad tiene que invertir más en los debates y estudios sobre las relaciones de género.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Educación Infantil. Las relaciones de género.

### Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALVES, C. P.; SASS, O. (Orgs). **Formação de professores e Campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- AUAD, D. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Volume 2. Brasília, 1998.
- GOMES, V, L, O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Revista Texto, Contexto Enfermagem**. Florianópolis, n. 15, v. 1, 2006, p. 35-42.
- KRAMER, S. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14 ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pró-Posições**, v. 19, n. 2(56); maio/ago. 2008, p. 17-23.
- LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Petrópolis. Editora Vozes, 2003.
- MACHADO, M.L.de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, jul/2000, p. 191-202.
- ROCHA, A. C. S. **Relação de gênero na prática do professor da Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <<http://www.xiijornadahistedbr.com.br/>> Acesso em: 15 dez. 2014.
- SOARES, A. S. **Concepção De Infância E Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-1080579.html>> Acesso em: 19 Nov. 2014.
- SOUZA, J. F. **Gênero e sexualidade nas pedagogias Culturais: implicações para a Educação infantil**. 1995. Disponível em: <[http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_gensex/SexualidadeInfantil.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf)> Acesso em: 01 Maio 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- VIANA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, 33, jul/dez 2009, p. 265-283.
- VIEIRA, S. R. **A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf>> Acesso em: 05 Fev.2015.

---

*Recebido maio 2015.*

*Aprovado setembro 2015.*