



## PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA SUÉCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE COMPARTILHAMENTO DE TAREFAS ENTRE HOMENS E MULHERES

**Preschool practitioners in Sweden: limitations and possibilities on sharing of  
tasks between men and women**

Ricardo Gonçalves de **SOUSA**  
Universidade de Örebro  
Departamento de Humanas, Educação e  
Ciências Sociais  
Örebro, Suécia  
[ricardo.goncalves@oru.se](mailto:ricardo.goncalves@oru.se)  
<https://orcid.org/0000-0002-5530-3549> 

Weslei Lopes da **SILVA**  
Universidade do Estado de Minas Gerais/Famart  
Departamento de Educação  
Minas Gerais, Brasil  
[wesleilop@gmail.com](mailto:wesleilop@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-2903-4955> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal problematizar a divisão do trabalho pedagógico entre homens e mulheres que atuam em pré-escolas na Suécia. Nesse sentido, busca-se refletir sobre como as responsabilidades e tarefas são divididas a partir do gênero dos profissionais no cotidiano das pré-escolas. Dessa forma, utiliza-se como principal referencial teórico a categoria de "gênero", a partir dos estudos de Judith Butler. Para tanto, parte-se de uma investigação mais ampla, realizada em duas instituições educacionais e cujo escopo da investigação se constituiu de nove profissionais, sendo sete mulheres e dois homens. Por meio da observação sistemática do cotidiano laboral desses profissionais, e apoiados nos estudos de gênero, os resultados apontaram que não há uma paridade no que diz respeito à na divisão de tarefas e práticas realizadas pelos profissionais investigados, visto que as mulheres trazem mais para si a responsabilidade de estabelecer normas e regras com as crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Profissionais. Gênero. Divisão de tarefas.

### ABSTRACT

This article has as aim to bring a discuss about the division of pedagogical work between male and female practitioners in preschool groups in Sweden. The main proposal of this article is to analyze the similarities and differences between these practitioners. Thereby we analyze and discuss how responsibilities and tasks are divided between these practitioners in the preschools' everyday practices. Furthermore, the category "gender" based on Judith Butler's studies was used as main theoretical concept. The study was conducted in two different preschool groups, in which 9 practitioners participated, 7 females and 2 males. Field observations at the groups were used as method in order to be able to get knowledge on how these task divisions were understood by the preschool practitioners. The results based on the field observations and supported by gender studies, indicate that there is no homogeneity of practices among the investigated practitioners, since the female practitioners are mostly responsible to establish rules with the children.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Practitioners. Gender. Sharing of tasks.

## INTRODUÇÃO

A pré-escola<sup>1</sup>, que compreende a educação infantil na Suécia, é voltada para crianças de um a cinco anos de idade. Nesse país, a maioria das pré-escolas é composta de instituições públicas administradas pelo governo municipal e, mesmo nas instituições privadas, as famílias não pagam mensalidades por manter uma criança na pré-escola. Não obstante, é comum que as famílias, de modo geral, contribuam, seja para as instituições de educação infantil públicas ou privadas, com um pequeno valor monetário que varia de acordo com os seus rendimentos e com o município em que residem.

O número de crianças por turma na pré-escola varia em razão da instituição e da região do país, sendo usual um mínimo de doze crianças, raramente ultrapassando trinta crianças e cuja média abrange dezessete crianças por turma (SKOLVERKET, 2017). As pré-escolas oferecem atendimento em tempo integral ou por turnos, matutino ou vespertino, de acordo com a necessidade das famílias. Ademais, é relevante salientar que pelo fato de na Suécia a pré-escola não ser obrigatória, apenas têm direito de acesso às instituições de educação infantil aquelas crianças cujos pais e/ou responsáveis trabalham ou estudam, dentro do período em que não podem estar com as mesmas. E caso um dos pais esteja desempregado ou em licença médica, é vedado às crianças abaixo de três anos o direito à pré-escola em tempo integral.

Na maioria das pré-escolas suecas que atendem essa fase da educação formal, cada turma possui três profissionais que se dividem em duas categorias: professores/professoras e cuidadores/cuidadoras<sup>2</sup> de crianças de educação infantil. Os primeiros possuem formação acadêmica de nível superior, enquanto que os últimos têm como formação exigida o nível médio<sup>3</sup> para o referido trabalho. Para a composição de equipe profissional, considera-se, em geral, um profissional para cada cinco ou seis crianças por turma.

No entanto, de acordo com o Currículo Nacional de Educação Infantil da Suécia, os docentes são os principais responsáveis pelas ações vislumbradas como propriamente pedagógicas (SKOLVERKET, 2017). Em outras palavras, professores e professoras são responsáveis pelo planejamento, pela organização e acompanhamento do trabalho pedagógico que têm como pressupostos os objetivos e metas do currículo nacional sueco. Entretanto, isso não os isenta da realização de cuidados diários das

---

<sup>1</sup> O termo "pré-escola" consiste no período da educação infantil na Suécia que abrange as crianças de um a cinco anos de idade.

<sup>2</sup> Cuidadores/as de crianças é a tradução literal para o português da palavra em sueco *barnskötare*.

<sup>3</sup> Correspondente ao Ensino Médio que compõe a Educação Básica no Brasil.

crianças, especialmente no que diz respeito às ações que demandam auxílio às mesmas para o atendimento de suas necessidades físicas, emocionais e fisiológicas, isto é, alimentarem-se, vestir-se, ir ao banheiro, dentre outras questões. Tal trabalho que também é desempenhado pelos cuidadores e cuidadoras de crianças.

Nas pré-escolas suecas há uma ideia de divisão igualitária de tarefas nas turmas, o que nem sempre reflete na práxis, como poderá ser observado no transcorrer deste texto. Não obstante, diversos profissionais acabam realizando diversas atividades de forma colaborativa ao longo do dia (ERIKSSON, 2014), ainda que, como exposto anteriormente, é garantido aos professores e às professoras o papel de liderança e coordenação do trabalho pedagógico na pré-escola, e cabe-lhes garantir que as metas especificadas no currículo nacional sejam seguidas por todos os profissionais.

Ademais dessa divisão de tarefas entre professores/professoras e cuidadores/cuidadoras de crianças que atuam nas turmas de pré-escola do país, um dado que chama a atenção nesse segmento da educação sueca, e que interessou particularmente à investigação da qual parte este texto, diz respeito à assimetria de gênero no número de profissionais que atuam nas pré-escolas. Segundo relatório apresentado pelo Skolverket<sup>4</sup> (2017) sobre as estatísticas oficiais do número de profissionais que atuam na educação infantil na Suécia em 2016, havia 97.300 profissionais ativos no país. Desse total, foi constatado que apenas 4% eram homens, entre professores, professoras, cuidadores e cuidadoras de crianças.

Segundo Havung (2000), uma pesquisadora sueca que escreveu sua tese de doutorado sobre homens na educação infantil sueca, os primeiros registros de homens professores que trabalharam em pré-escolas na Suécia datam da década de 1970. A essa época, tal iniciativa foi percebida como corajosa por parte de suas colegas mulheres, movimento muitas vezes interpretado como uma forma de desconstruir os padrões de gênero estabelecidos. Desde então, os homens constituem um grupo minoritário nas turmas de pré-escola no país, o que implica no fato de que essa etapa da educação formal tem sido abordada ao longo da história baseada nas experiências e valores culturalmente construídos pela grande maioria formada por mulheres (HAVUNG, 2000).

Não obstante, apesar de ser uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres, a figura masculina no trabalho pedagógico na educação infantil não é inexistente, encontrando-se, ainda hoje, em posição periférica e/ou marginal no que se

---

<sup>4</sup> Departamento de Educação da Suécia.

refere à sua presença no debate acadêmico. Isso contribui para a sua invisibilidade no cenário educacional sueco, bem como o desconhecimento das questões que perpassam o trabalho desses profissionais que atuam na docência com crianças na educação infantil.

Formalmente, não há barreiras para que homens e mulheres façam sua escolha profissional livremente no país, não obstante, os padrões sócio culturais influenciam fortemente na educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos a partir da associação de um ou outro gênero a certas profissões, outorgando-lhes maior ou menor prestígio e reconhecimento social. Dito de outro modo, dado o forte vínculo da escolha profissional e seu exercício com a atribuição social a partir do gênero dos sujeitos, algumas áreas ou profissões tendem a ser associadas a homens ou a mulheres, o que pode incidir fortemente na escolha profissional, o que tudo indica também ser o caso da educação formal de crianças na Suécia (HAVUNG, 2000).

Visando desconstruir padrões estereótipos de gênero, a partir da década de 1970, foram desenvolvidos diversos projetos por meio de políticas públicas, no qual visavam fortalecer a igualdade de gênero no mercado de trabalho, buscando contribuir para uma sociedade sueca mais igualitária e menos segregada (TALLBERG BROMAN, 2002). Esses projetos tiveram como medidas estimular mulheres a escolherem carreiras predominantemente dominadas por homens e vice-versa, por exemplo, criando cotas de gênero nas universidades (HAVUNG, 2000). Além disso, leis foram criadas com o objetivo de desafiar papéis sociais tradicionais que se reproduzem no âmbito familiar. Podemos citar a lei de seguro social sueca 2010:110 que regulamenta a licença-parental de 480 dias, quais podem ser compartilhados de forma igualitária entre mães e pais, incentivando os pais (homens) a ficarem em casa e também cuidarem dos bebês a fim que mulheres também possam ter direito de trabalhar durante esse período (HEARN; PRINGLE, 2006).

Tais políticas públicas contribuem para que a Suécia ocupe uma posição alta no ranking mundial de igualdade de gênero (HEARN; PRINGLE, 2006). Tais políticas estão alinhadas com estudos feministas, que conseqüentemente, influenciaram o currículo da pré-escola na Suécia, no qual é ressaltada a importância da inclusão de questões de gênero no trabalho pedagógico desde a educação infantil (TALLBERG BROMAN, 2002). No currículo é enfatizado que todos os profissionais da educação infantil devem organizar diversos espaços nas turmas, a fim de que as crianças tenham liberdade de escolhas sem estarem limitadas por conceitos pré-estabelecidos no que se refere a ser feminino ou masculino (SKOLVERKET, 2018). Ao mesmo tempo, exige-se a partir das

políticas públicas e propostas pedagógicas, um trabalho ativo dos profissionais que objetiva desafiar os padrões normativos de gênero que possam aparecer na pré-escola como, por exemplo, seja em relação às escolhas de brinquedos, materiais, atividades e relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, e entres elas próprias.

Ante o exposto, o objetivo deste artigo é refletir acerca dos padrões normativos que se expressam na prática cotidiana de profissionais que atuam nas pré-escolas suecas e, consecutivamente, ensejar reflexões que possam, de alguma forma, incitar outras pesquisas sobre a temática e, de alguma forma, incidir em mudanças que se fazem necessárias nesse contexto educacional.

Este texto, portanto, parte de uma investigação mais ampla e apoiada nos estudos de gênero, em que se buscou examinar como as responsabilidades e divisões de tarefas entre profissionais homens e mulheres ocorrem nas turmas de pré-escola de duas instituições de educação infantil na Suécia, e que se norteou a partir das seguintes questões: Quais são as responsabilidades e divisão de tarefas que profissionais de educação infantil possuem nas turmas de pré-escola? Como a divisão de responsabilidades e tarefas aparece no trabalho cotidiano nas turmas?

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Butler (2003) afirma que, em sua materialização em qualquer cultura, os corpos, para serem inteligíveis, precisam fazer sentido dentro de determinada sociedade, ou seja, precisam ser reconhecidos dentro de dada matriz cultural. A primeira e principal marca, segundo a autora, está na inscrição semântica de gênero que antepõe masculino e feminino. Assim, os sujeitos se constroem enquanto corpos masculinos e femininos a partir de diversas tecnologias, discursos institucionalizados e práticas cotidianas na expectativa de manter o gênero em sua estrutura binária que tem sua base assentada na ideologia da heterossexualidade (BUTLER, 2003, 2005, 2006; DE LAURETIS, 1994). Vão sendo demarcadas características corporais a partir do gênero dos sujeitos, outorgando direcionamento nas percepções, ações e usos do corpo em várias perspectivas.

Em um processo sócio-histórico, os corpos vão assumindo características que as sociedades lhe consagraram ao longo do tempo, organizando o mundo de forma dual, dividindo-o em masculino e feminino, de maneira hierarquizada, inclusive dentro das mesmas categorias (VALE DE ALMEIDA, 1996). Isto é, as noções sobre o que é feminino e masculino são expressas na sociedade com base no princípio de uma hierarquia de

gênero, que cria posições e papéis que são considerados adequados para mulheres e homens, o que serve de base para a distribuição de trabalhos e tarefas entre as pessoas (BUTLER, 2003; GANNERUD, 2001, 2003; VALE DE ALMEIDA, 1996).

O gênero está diretamente ligado ao corpo, o que significa dizer que a performance de gênero está relacionada a estilos corporais, estando esses submetidos a um sistema de dominação patriarcal (BUTLER, 2003). O corpo, pois, é pensado como uma "superfície politicamente regulada", constituída histórica e socialmente. Desta perspectiva, o gênero, então, faz parte do mapa cognitivo com que os sujeitos operam, não sendo, entretanto, uma estrutura sólida, duradoura, intrínseca ao indivíduo; é construído socialmente ao longo do tempo por meio da incorporação pelos sujeitos de gestos, movimentos, práticas, disposições corporais masculinas e femininas, regras e estilos, perpassado e influenciado consecutivamente pelas expectativas sociais de cada contexto histórico e social.

As feminilidades e as masculinidades são fluidas e relacionais, às quais importam a raça, a classe e a orientação sexual, dentre outras instâncias; estão num campo constantemente em disputa e transformação, que se situa no interior de relações de poder (BUTLER, 2003, 2005, 2006). Para Foucault (2002, p. 28), o corpo

está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação essa constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

Entender a categoria gênero demanda informações sobre os sujeitos, certificando-se de que as relações entre os gêneros são sociais e culturalmente construídas e que há diferenças nas articulações de poder. Dessa maneira, tal categoria oferece novas possibilidades de se pensar os homens e mulheres, discutindo as relações entre sujeito e sociedade (SCOTT, 1990). A partir dessa perspectiva, a compreensão de comportamentos deixa de ser naturalizada, levando à busca de significados das diferenças corporais nos âmbitos cultural, social e histórico. Desnaturaliza o que aparece "dado", assim, pensar masculinidades e feminilidades como construções sociais de sujeitos engajados na história e que, em razão disso, estão em movimento contínuo.

O gênero, sendo parte integrante do sujeito, constitui-se em uma categoria importante na busca do entendimento de que as identidades são historicamente construídas também através dos discursos de cada gênero e como diferentes sentidos são outorgados a essas diferenças. Esse complexo semântico convertido em prática social é para Butler (2003, 2005, 2006) uma questão de performatividade. Para a autora, o gênero é performativo justamente por se tratar do aprendizado de normas de atitude, comportamento, gestos etc., cuja repetição ritualística reforça seu efeito naturalizante. Ao fim e ao cabo, para Butler o gênero pode ser entendido ele próprio como norma, ainda que esta norma não seja nunca totalmente incorporada. Subordinados a essa estrutura de poder, a atuação do sujeito de acordo com o lugar que lhe foi destinado e cujas prescrições ligadas a ele devem ser seguidas, está sempre condicionada a recompensas e castigos.

Mas, a autora deixa claro que desenvolver uma performance de gênero não significa dizer que o gênero seja uma escolha pessoal, voluntarista, realizado a partir das preferências e experiências individuais. Há, antes, uma tensão, dado que a dita performance é um fenômeno que parte da dialética entre os sujeitos e a sociedade, sendo constituída/aprendida nos processos sociais. Ou seja, esses processos que se relacionam na constituição e manutenção da performance são determinados pela estrutura social, o que nos remonta à ideia de que o gênero tem forte vínculo com a atribuição social.

Essa performance de gênero se reflete em papéis que são assumidos por homens e mulheres dentro do ambiente familiar, e conseqüentemente, no trabalho. Algumas pesquisas demonstraram que são comuns expectativas diferentes sobre como homens e mulheres devem ser, comportar-se e o que realizar no local de trabalho, especialmente nas pré-escolas. Isto é, muitas vezes há expectativas e demandas de tarefas a partir do gênero dos sujeitos como, por exemplo, aquelas que dizem respeito à decoração das salas<sup>5</sup> e demais trabalhos manuais que são dirigidos e, muitas vezes, realizados pelas profissionais mulheres; do mesmo modo que atividades físicas e outras consideradas como mais técnicas, por exemplo carpintaria, são levadas a cabo por homens (HAVUNG, 2000; NORDBERG, 2004; SUMSION, 2000).

Outras pesquisas em pré-escolas demonstram que os profissionais que atuam na educação infantil, tanto homens como mulheres estão envolvidos e participam, de

---

<sup>5</sup> Na Suécia, as salas compreendem os espaços físicos ocupados por cada turma de pré-escola. A organização das salas é definida pelos profissionais de educação infantil. Dessa forma, por exemplo, pode haver salas para realização de atividades de leitura, pintura e brincadeiras diversas.

maneira geral, das diversas situações de rotina e cuidados que compõem o cotidiano da pré-escola no que diz respeito às tarefas práticas como, por exemplo, trocas de fraldas e auxílio às crianças na hora de se vestirem e durante as refeições (HAVUNG, 2000). Por outro lado, outros estudos mostram um acordo tácito de distribuição de responsabilidade e tarefas entre os profissionais a partir do gênero dos sujeitos, isto é, o cotidiano profissional se baseia em um arcabouço de regras não formais constituídas sóciohistoricamente, o qual geralmente não demanda questionamentos por parte dos profissionais envolvidos, algo que se explica com base no conceito de *air of care*<sup>6</sup> (WOHLGEMUTH, 2015).

Partindo da premissa de que a criança se trata de um ser complexo, que distintas dimensões a constituem enquanto sujeito, as pré-escolas suecas têm como princípio fundamental desenvolver o educar e o cuidar de uma forma integradora. Esse binômio tem inspiração na expressão inglesa *educare* cunhada pela psicóloga americana Bettye Cadwel, “como expressão daquilo que entende ser o ‘ideal’ no atendimento a crianças pequenas, ou seja, uma perfeita integração entre educação e cuidado” (CORRÊA, 2003, p. 103). Em um paralelo com o conceito de cuidado na educação infantil brasileira,

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos (Brasil, 1998, p. 24).

Como anteriormente exposto, nas turmas de pré-escola suecas geralmente há uma equipe de profissionais formada por professores/professoras e cuidadores/cuidadoras de crianças. Nesse cenário, os critérios para a realização da investigação tiveram como pressupostos que cada turma de crianças tivesse, no mínimo, um profissional homem, sem levar em consideração a idade ou os anos de experiência profissional dos mesmos.

Em conformidade com os objetivos da investigação<sup>7</sup>, foram selecionadas duas turmas de pré-escola, em duas instituições de educação infantil diferentes, localizadas

<sup>6</sup> *Air of care* significa que existem regras e acordos não escritos entre os profissionais de educação infantil, algo que ajuda a criar rotinas em comum em cada turma de pré-escola (WOHLGEMUTH, 2015).

<sup>7</sup> A investigação seguiu os princípios éticos de pesquisa regulados pelo Conselho de Pesquisas Científicas da Suécia (VETENSKAPSRÅDET, 2017). Uma carta com informações sobre o estudo, incluindo seus propósitos e fins, foi encaminhada aos diretores das duas pré-escolas investigadas, aos profissionais envolvidos e também para os pais das crianças. A participação foi voluntária e aceita por todos os participantes. A investigação seguiu princípios éticos de confidencialidade, onde os nomes reais dos participantes e nomes das pré-escolas não foram divulgados.

em uma cidade de médio porte na Suécia, com aproximadamente 150 mil habitantes. As instituições estão situadas em uma região industrializada, em bairros com alta densidade demográfica. Os pais das crianças, em sua grande maioria são suecos, e com boas condições socioeconômicas. Por questões éticas, o nome da cidade ou região não pôde ser mencionada na investigação, diminuindo assim indícios de identificação dos participantes na investigação (VETENSKAPSRÅDET, 2017).

A pré-escola *Fantasi*, na qual havia trinta e uma crianças de cinco anos de idade matriculadas, foram selecionados seis profissionais, sendo cinco mulheres, dos quais três cuidadoras e duas professoras e um homem como professor. Já a segunda pré-escola, aqui denominada *Harmoni*, tinha dezoito crianças e três profissionais, sendo duas mulheres como professoras e um homem como cuidador de crianças, que participaram da pesquisa. Nas duas turmas somente uma cuidadora da pré-escola *Fantasi* era migrante, os demais profissionais possuíam nacionalidade sueca.

Composta de apenas uma turma de crianças<sup>8</sup>, a pré-escola *Fantasi* possui três salas divididas da seguinte forma: uma sala onde as crianças podem brincar com blocos de montar, carrinhos e uma casa de boneca, dentre outros brinquedos; uma segunda sala onde as crianças podem desenhar, pintar e que também é utilizada como refeitório para o momento do lanche, e uma terceira sala que possui um sofá com uma estante com livros e um tapete em forma de círculo para realização da roda de conversas. Na pré-escola também há um parquinho com escorregador e equipamentos para cavar e brincar com areia.

Na pré-escola *Harmoni*, também constituída de apenas uma turma de crianças, os espaços a serem utilizados pelas mesmas se dividem em quatro salas, sendo: uma sala composta basicamente de um sofá com uma estante com livros, espaço onde as crianças podem brincar com blocos e a roda de conversas; uma segunda sala para brincar com blocos de montar; uma terceira sala onde as crianças podem desenhar, pintar e brincar de massinha e onde também são servidas as refeições, e uma quarta sala onde as crianças podem usar tintas para pintura. A pré-escola também possui um parquinho com escorregador e equipamentos para brincadeira na areia. Ademais, importante destacar que ambas as pré-escolas possuem uma variedade de brinquedos<sup>9</sup>,

---

<sup>8</sup> Apesar de constituir-se formalmente de apenas uma turma de crianças, era comum que a turma fosse dividida em grupos menores para a realização de algumas atividades, os quais eram divididos entre os profissionais presentes, sem que se considerasse uma predefinição para tanto.

<sup>9</sup> Os brinquedos variam de acordo com os objetivos das atividades a serem desenvolvidas na turma, levando em conta uma perspectiva de gênero na escolha dos mesmos. Além disso, a ênfase não é somente no tipo de brinquedo em si, mas também como os profissionais organizam o espaço pedagógico e tratam as crianças sem estereótipos de gênero (NORDIN-HULTMAN, 2004).

fantasias, blocos e materiais para pinturas como papeis coloridos, lápis de cor e giz, dentre outros materiais.

Considerando que as pré-escolas investigadas funcionam em tempo integral, de 06:00 às 17:30 horas, todos os profissionais investigados possuem uma carga horária de trabalho de quarenta horas semanais. Geralmente trabalham em turnos, na qual a carga horária diária varia entre sete e nove horas de trabalho, com trinta minutos de pausa para descanso. Nesse contexto, os professores e as professoras possuem uma hora e quarenta e cinco minutos para planejamento individual por semana, dentro da carga horária de trabalho na pré-escola, enquanto os cuidadores e as cuidadoras de crianças contam com trinta minutos por semana para o mesmo fim. Ademais, professores/professoras e cuidadores/cuidadoras contam com uma hora de meia de planejamento coletivo semanal, momento em que discutem e planejam as atividades a serem realizadas com as crianças na semana subsequente.

Pelo que foi apreender da pesquisa de campo, podemos dizer que as rotinas nas duas pré-escolas são semelhantes. Pela manhã os pais deixam as crianças diretamente nas turmas, sendo que aquelas que chegam entre sete e oito horas da manhã fazem o desjejum na pré-escola. Geralmente, por volta de nove horas, é realizada uma roda de conversas, momento em que também são servidas frutas às crianças. Entre nove e meia e onze horas costumam ser realizadas atividades ao ar livre ou mesmo dentro das salas, situação em que as crianças podem ser divididas em grupos e, assim, acompanhadas por alguns dos profissionais da pré-escola. Antes do almoço, cotidianamente servido entre onze e meio a meio dia e meia, é realizada outra roda de conversa. Após o almoço as crianças menores, com idade entre um e três anos são colocadas para dormir, enquanto o grupo de crianças maiores tem um momento de leitura ou realizam alguma atividade com algum dos profissionais. Quando as crianças pequenas acordam há outra roda de conversa com todas as crianças e, por volta das duas horas da tarde, é servido um lanche. Após o lanche, as crianças brincam livres no parque ou dentro da pré-escola. Ademais, no cotidiano da pré-escola há troca de fraldas, auxílio às crianças ao banheiro, a lavar as mãos e também auxílio com troca de roupas no momento de ir ao parque, o que costuma exigir, dada a estação do ano, roupas mais quentes, visto que, no final do outono, época em que se realizou a pesquisa de campo, as temperaturas costumam estar abaixo de zero grau.

A metodologia adotada para a investigação se constituiu da observação sistemática do cotidiano do trabalho pedagógico dos profissionais investigados para a coleta de dados, como também registros de conversas informais com os mesmos, o que

convergiu na triangulação de informações e fontes para a análise (MINAYO, 2000). Tal iniciativa possibilitou a emergência das especificidades das interpretações dos fatos pelos sujeitos pesquisados, possibilitando a compreensão de como cada um, nos seus conceitos, vê e dá sentido à realidade.

As observações em cada turma foram realizadas durante períodos de cinco dias consecutivos, em diferentes momentos da investigação, no período da manhã ou da tarde, contingentemente. Tais observações, em períodos e turnos variados, tiveram como objetivo investigar as práticas e os comportamentos dos profissionais em diferentes situações em seu cotidiano de trabalho como, por exemplo, nas rodas de conversa com as crianças, nos momentos das refeições, do descanso e na hora de as crianças se vestirem, por exemplo.

Terminada a coleta de dados, foi realizado o processo de análise a partir das anotações e conversas informais conduzidas com os sujeitos da pesquisa nas observações de campo. Para tanto, foram criadas categorias a partir das atividades e situações nas turmas, as quais foram analisadas e problematizadas a partir dos aportes teórico metodológicos que orientaram a pesquisa.

De natureza qualitativa, a proposta de leitura e de análise do material tomou como premissa os princípios do método “hermenêutico-dialético”, que trata da interpretação, compreensão e comunicação das experiências e ações humanas (WESTLUND, 2015), por considerá-lo “o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Tal procedimento coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida” (MINAYO, 2000, p. 231). Nesse sentido, a investigação aconteceu, basicamente, em dois níveis: compreensão e interpretação.

Para a análise dos dados e compreensão da divisão de tarefas e responsabilidades entre mulheres e homens no contexto investigado, bem como as experiências dos homens profissionais pesquisados, o conceito de gênero se constituiu como categoria analítica importante para o entendimento dessa realidade. Partiu-se do princípio, portanto, de que concepções de gênero são construídas e reproduzidas nos encontros e interações sociais entre as pessoas (BUTLER, 2003, 2005, 2006; ROBERTSSON, 2003; SCOTT, 1990; SILVA, 2006, 2014).

## ANÁLISE E RESULTADOS

### A divisão das responsabilidades e tarefas entre os profissionais de educação infantil

Pelo que foi possível depreender a partir da análise dos dados da pesquisa de campo, a divisão de tarefas nas turmas das pré-escolas *Fantasi* e *Harmoni* se baseia na rotina seguida pelas equipes dos profissionais de cada turma, que pode ser dividida essencialmente em duas categorias: as responsabilidades e tarefas com base no discurso dos profissionais e as responsabilidades e tarefas levadas a cabo pelo mesmos no cotidiano de cada turma.

No que diz respeito à primeira categoria, ou seja, considerando o que foi possível inferir a partir do discurso dos profissionais pesquisados, a divisão de responsabilidades e tarefas em ambas as turmas ocorrem igualmente entre todos os profissionais, independentemente de seu gênero. Em seus dizeres, a princípio, as tarefas cotidianas da pré-escola e de cada turma são realizadas por todos os profissionais, não importando o gênero ou categoria profissional, isto é, seja professores/professoras ou cuidadores/cuidadoras de crianças.

Em suas falas, os profissionais indicam que a rotina dessas turmas inclui várias tarefas e atividades realizadas pelos profissionais em diferentes momentos do dia, dentre as quais: rodas de conversa, realização de outras atividades pedagógicas e aquelas tarefas relacionadas ao cuidado, tais como confortar as crianças em vários momentos do dia ante suas necessidades, cuidar da higiene e alimentação, dentre outros aspectos. Não obstante, os profissionais destacam que as divisões de responsabilidades e tarefas também são realizadas a partir de duas categorias profissionais que cada turma possui: professores/professoras e cuidadores/cuidadoras de crianças. Nesse sentido, apontam que cabem aos professores e professoras a responsabilidade principal pelo planejamento e condução do trabalho pedagógico nas turmas de educação infantil, de acordo com o que descrito no currículo nacional (SKOLVERKET, 2018).

Em diálogo com o professor Svante, após a realização de uma roda de conversa na turma da pré-escola *Fantasi*, e as crianças e os profissionais terem se vestido e saído para irem para um refeitório compartilhado com uma escola que se localiza em um edifício ao lado, Svante manifestou que não havia diferenças quanto à divisão de tarefas entre homens e mulheres. Em suas palavras:

Não há muitos profissionais de educação infantil do sexo<sup>10</sup> masculino. Não há mudado muito desde que comecei a trabalhar há 20 anos atrás. Infelizmente, acredito que isso não irá mudar. Eu nunca me vi como um profissional do sexo masculino, e sim como uma parte da equipe da pré-escola. Não há diferenças nas divisões de tarefas a partir do sexo de cada profissional, e sim as distribuímos de acordo com uma rotina e pelas necessidades das crianças. Eu acredito que somos diferentes e cada um é bom pra uma coisa. Nós somos três professores que fazem o planejamento da turma e três cuidadores de crianças. Todos nós dividimos as tarefas práticas na hora da roda de conversas, organizar as refeições e ajudar as crianças a se vestirem. Entretanto, somente nós professores e professoras que somos responsáveis pelo trabalho pedagógico propriamente (Anotações do diário de campo, segundo dia de observação).

A diferença de responsabilidades e atribuições de acordo com categorias profissionais que atuam nas pré-escolas investigadas é algo que a professora Margareta, da pré-escola *Fantasi*, também destaca. Em um dia de observação realizada no turno vespertino, enquanto algumas crianças brincavam em uma casa de bonecas, ela questionou sobre a investigação em curso. Respondidas suas indagações, foi-lhe questionado se no cotidiano da pré-escola havia alguma diferenciação nas atividades de acordo com o gênero do profissional, no que ela destaca que não, reiterando que homens e mulheres realizavam diversas tarefas que constituem o cotidiano com o trabalho com as crianças. No entanto, ela enfatizou que são os professores e professoras que são os responsáveis pelo planejamento pedagógico de cada turma.

Estas, dentre outras falas dos profissionais, as mulheres e os homens que compõem o escopo da pesquisa, foi possível reconhecer um discurso comum acerca de como as responsabilidades e tarefas são divididas no cotidiano dessas turmas. Desde esta perspectiva, podemos considerar que refletem uma cultura que é continuamente reproduzida e recriada por meio dos discursos, representações e práticas sobre a organização de trabalho e sua realização. Essa cultura se trata de algo (re)criado em uma dimensão sócio-histórica, e segundo WARNESS (apud MOTEVASEL, 2002), refletiu-se nas falas por meio de terminologias e discursos aprendidos pelos profissionais desde o curso de Pedagogia (BUTLER, 2003; WAERNESS, apud MOTEVASEL, 2002).

O cuidador de crianças Henri, da pré-escola *Harmoni*, tem um discurso semelhante aos dos professores Svante e Margareta quanto à divisão de tarefas a partir da categoria profissional. Assim, em um dia da pesquisa de campo, enquanto as profissionais Carina e Linn estavam com as crianças no parque, em conversa com Henri na cozinha da pré-escola, foi-lhe questionado sobre as possíveis diferenças entre

---

<sup>10</sup> Aqui o professor Svante utiliza o termo "sexo" para diferenciar o gênero dos profissionais entre masculino e feminino. De acordo com a experiência e vivência de um dos autores na Suécia, mesmo com uma política de gênero desenvolvida em comparação a outros países, fora do meio acadêmico o termo "sexo" ainda é bastante utilizado quando as pessoas querem se referir ao gênero dos sujeitos.

profissionais homens e mulheres em termos de responsabilidade e divisão do trabalho na turma. Ante isso, ele contestou que todos os profissionais têm atribuições comuns, baseadas em um esquema de tarefas, que não são divididas a partir do gênero dos mesmos, mas considerando a existência de diferenças entre as categorias cuidadores/cuidadoras de crianças e professores/professoras. Ainda sobre o papel das professoras em sua turma, ele destaca que, independente do gênero, são elas as responsáveis pela coordenação do trabalho pedagógico na atualidade, mas que há alguns anos ele, enquanto cuidador de crianças, detinha mais responsabilidades no que diz respeito ao trabalho pedagógico nas turmas em que trabalhava, situação que foi mudando com o passar do tempo. De acordo com seu relato, é razoável afirmar que ele se sente frustrado pelo fato de não poder mais realizar algumas tarefas pedagógicas, dado que considera que poderia contribuir nesse sentido, como realizava antes.

Em outro momento da pesquisa, em conversa sobre o mesmo tema com a professora Linn, da pré-escola *Harmoni*, ela diz que a carga de trabalho na pré-escola mudou muito para os todos os profissionais, principalmente para as professoras. Isso inclui principalmente tarefas que não estão diretamente relacionadas com as crianças e o trabalho pedagógico em si mesmo. Nessa direção, segundo ela, atualmente os todos os profissionais são responsáveis por várias questões administrativas envolvendo pedidos de materiais e brinquedos e documentações diversas, por exemplo. Linn indica que todos os profissionais, homens e mulheres, colaboram uns com os outros na realização de tarefas na pré-escola. No entanto, na pré-escola em que trabalha, apenas as professoras realizam reuniões individuais com os pais e são os responsáveis pelo planejamento pedagógico das turmas.

A respeito das atividades cotidianas, todos os profissionais envolvidos na pesquisa relataram que realizam as tarefas sem distinção, isto é, as tarefas não são divididas considerando o gênero de cada profissional. Nessa direção, as professoras Linn e Carina ressaltam que a divisão prática de trabalho ocorre de forma igualitária, porém, fazem questão de destacar que são as professoras as responsáveis pela liderança e administração do trabalho pedagógico em cada turma.

Ante isso, podemos inferir a existência de hierarquias nas organizações de trabalho, que podem ser alteradas e modificadas de acordo com diferentes fatores, por exemplo: formação acadêmica e a experiência profissional (GONÄS; LINDGREN; BILDT, 2001).

Para além do plano do discurso, foi possível depreender da observação do cotidiano dos profissionais envolvidos que há algumas responsabilidades e atribuições

divididas entre os mesmos que não foram mencionadas nos depoimentos e conversas informais. Nesse plano, elas apareceram em quatro diferentes situações nas pré-escolas, dentre as quais: roda de conversa, descanso, refeição e hora de se vestir. Para tanto, nessas situações, aparecem padrões em comum em relação a quem traz para si mais responsabilidades quanto aos processos de cuidar, e pela comunicação de normas e regras para as crianças na pré-escola, conforme poderá ser percebido nos exemplos que se seguem.

Em um momento da pesquisa de campo na turma da pré-escola *Fantasi*, acontecia uma roda de conversa com as crianças conduzida pela professora Margareta e pela cuidadora Sofia, no momento em que conversavam com as crianças sobre um brinquedo que havia sido encontrado quebrado. Pelo que pudemos depreender a partir dessa experiência, a roda de conversa é uma atividade cotidiana realizada pelos profissionais que funciona também como uma ferramenta regulatória. Isso significa que os profissionais utilizam a roda para estabelecer com as crianças regras e normas que são consideradas como fundamentais na turma e na pré-escola como um todo.

A observação se realiza em uma sala grande, chamada de sala azul, onde acontece as rodas de conversas entre as crianças e os profissionais. Dois profissionais (Svante e Margareta) conversam sobre um brinquedo quebrado que eles haviam encontrado. Depois de 15 minutos, a cuidadora de crianças Tyra diz à todas as crianças que elas já poderiam iniciar a organizar os brinquedos, pois logo aconteceria a roda de conversa. Logo após, 22 crianças e os profissionais Anna, Tyra, Raschida e Svante se sentam em um tapete em forma de círculo, enquanto as profissionais Sofia e Margareta ficam de pé, pois são os que serão responsáveis pela roda. A roda de conversa começa quando a professora Margareta mostra um brinquedo quebrado para as crianças. Margareta diz que não é ok quebrar os brinquedos da pré-escola. Ela enfatiza que as crianças deveriam cuidar dos brinquedos da turma. Sofia e Margareta, em seguida, dramatizam uma situação onde indica ser um problema recorrente na turma. Sofia finge ser uma criança que não quer ir para casa quando a mãe (Margareta) vem buscá-la. A criança (Sofia) corre e se recusa ir para a casa. A mãe (Margareta) corre atrás da criança e diz várias vezes: "Nós vamos para casa agora!". Quando a dramatização é concluída, Margareta pergunta às crianças: "Vocês acham certo fazer isso com os seus pais? Quando a mãe ou o pai vem te buscar, significa que é hora de dizer adeus e ir para a casa". Depois disso, Margareta e Sofia dramatizam outra situação quando uma criança faz a mesma pergunta para duas pessoas. Sofia, em seguida, explica que as crianças não precisam perguntar a mesma coisa para dois profissionais diferentes. Sofia enfatiza que se um profissional autoriza algo dizendo "sim", não é necessário perguntar a mesma coisa para outro (Anotações do diário de campo, segundo dia de observação).

Assim, a roda de conversa é vislumbrada como um espaço-tempo para estabelecer regras e normas com as crianças, ou seja, o que se espera como elas devem se comportar e o que fazer na pré-escola. Margareta e Sofia assumem a responsabilidade de estabelecer essas regras com as crianças. Nesse cenário, Svante,

também professor da turma, por sua vez aparece mais como plano de fundo nessa atividade, que é absolutamente dirigida por suas colegas mulheres.

Importa considerar, porém, que essa pedagogia não se aplica aos sujeitos sem que haja qualquer resistência por parte deles, ao contrário. De acordo com Butler (2003), a tentativa de subversão a essas imposições é indicativa de que as identidades de gênero não são fixas, estanques ou pré-determinadas. Nesse sentido, Svante não acata passivamente as determinações implícitas das colegas no que tange ao espaço que deve ocupar nas relações e atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Em outras palavras, ele busca subverter, em outros momentos observados na pesquisa de campo, os interditos velados a seu gênero. Assim, busca assumir ou intervir, pouco a pouco, em algumas atividades realizadas com as crianças, fazendo-se valer seu lugar de professor e como sujeito detentor de agência. Se a ruptura com o preestabelecido não se trata de empreendimento fácil, as pequenas transgressões podem constituir, a seu turno, uma nova realidade, oportunizando a outros homens professores, quem sabe, no futuro, a alcançarem uma paridade, em comparação as suas colegas mulheres, nas ações laborais no contexto da educação infantil.

Retomando a discussão anterior, nas aproximações do campo ficou evidente que a roda de conversa se trata de um momento de socialização de padrões de comportamento socialmente instituídos e valorizados socialmente, espaço-tempo de estabelecer diversas normas sociais sobre como e quando, por exemplo, as crianças devem falar, como dirigir-se aos colegas e aos adultos, dentre tantas outras experiências sociais. Como exemplo, trazemos uma das anotações do diário de campo:

A cuidadora de crianças Tyra repreende uma criança dizendo para ela ficar quieta e se sentar, pois assim seria possível iniciar e dar andamento à roda de conversa. Depois de ter finalizado a roda, a cuidadora Sofia toma a palavra antes que todos pudessem ir ao refeitório comer o lanche, dizendo: "Quando vocês quiserem mais um sanduíche, é bom dizer: 'posso pegar mais um por favor?' Também devem dizer: 'obrigado'. Não é bom quando vocês chegam na fila apenas dizendo: 'Eu quero um sanduíche'. É bom vocês lembrarem de pedir algo com educação, pois é da mesma forma que vocês devem falar em casa". Depois disso as crianças se deslocam para a fila e o lanche é servido (Anotações do diário de campo, quarto dia de observação).

As cuidadoras de crianças Tyra e Sofia geralmente têm a tarefa de organizar as crianças em vários momentos do cotidiano na pré-escola, bem como estabelecer as regras sobre como as crianças precisam se sentar e se comportar na roda de conversa e como elas devem se comportar na hora do lanche. Nessa perspectiva, o corpo é constantemente atravessado pelas mais diversas pedagogias, é objeto de controle, consumo e hábitos rotineiros que vão, pouco a pouco, adestrando os corpos.

Esse poder que se inscreve no cotidiano e contribui para a construção corporal é aceito justamente porque não apresenta somente cerceamento e controle, mas produz saberes, discursos e implica também em prazer (FOUCAULT, 2002). Diante disso, o ator social é visto como sujeito ativo, que assume a condição de coprodutor no que se refere à dimensão positiva do poder. Por conseguinte, as ações desse poder acontecem em todos os meandros da sociedade, tendo como agente e produtores todos os sujeitos, em regime de alternância e/ou de coprodução.

Trata-se de um poder discreto, desconfiado, que funciona tal qual economia calculada, mas permanente. Esse poder, no entanto, não é entendido como aquele que, hierarquicamente, vem do Estado, de cima para baixo, mas de conjunto de micropoderes que atuam sobre os corpos nas práticas mais corriqueiras dos sujeitos. Ele age diretamente sobre os corpos, impondo um controle comportamental sistematizado diário, pormenorizado do corpo (FOUCAULT, 2002).

Como exposto, as cuidadoras de crianças Tyra e Sofia são geralmente as responsáveis por socializar diversas normas e valores para as crianças. Sofia também lembra às crianças sobre como elas devem se comportar tanto na pré-escola como em casa. Essa é também uma indicação de como as normas e valores construídos existentes na sociedade permeiam a vida cotidiana da turma, ou seja, que a socialização e reprodução de normas em comum ocorre em diferentes arenas (ROBERTSSON, 2003). Sobretudo, no presente estudo, são as profissionais do gênero feminino que se encarregam mais por reproduzir essas normas junto às crianças.

Em outro momento de observação da rotina dos profissionais investigados, foi possível acompanhar uma sequência de atividades que incluiu a hora de descanso, refeição e a hora de se vestir na turma da pré-escola *Harmoni*. As professoras Carina e Linn e o cuidador de crianças Henri cuidavam das crianças que haviam acordado depois do descanso. Depois disso, Henri preparou o lanche e todos comeram em uma mesa localizada numa cozinha e área de pintar. Posteriormente, os profissionais ajudaram as crianças a se vestirem para sair.

A partir da observação dos vários momentos que compõem a rotina da turma, foi possível perceber que a professora Carina toma mais espaço e controle no momento do cuidado das crianças, detidamente após o descanso. Além disso, ela traz para si o papel de educar as crianças quando se trata de estabelecer regras sobre como elas devem se sentar, comer e se vestir.

Em uma observação no período da tarde na turma da pré-escola *Harmoni*, algumas crianças começam a acordar depois do descanso. As crianças estão

sentadas em um sofá situado na cozinha, sendo que duas delas sentadas ao lado das professoras Linn e Carina. Carina diz que uma das crianças precisaria dormir mais, enfatizando: "ele precisa". Logo em seguida outra criança começa a chorar. O cuidador Henri se aproxima e conforta a criança que chora. Depois disso, Carina repreende outras crianças que brincam e correm ao redor da cozinha, dizendo: "não é possível que vocês venham aqui perturbar os coleguinhas que acabaram de acordar. Vocês podem ir brincar em outro lugar. Agora sou eu que decido". Em seguida, Henri se levanta do sofá e deixa a criança que consolava, enquanto Carina toma o seu lugar. Henri vai buscar um carrinho onde coloca copos, leite, manteiga, água e sanduíches que serão distribuídos nas mesas. Logo após, Carina, Linn e oito crianças se sentam em uma das mesas, enquanto Henri e outras quatro crianças estão sentados em uma mesa ao lado. Carina pergunta às crianças o que elas gostariam de colocar no sanduíche, porém logo em seguida repreende algumas crianças que conversam com um tom de voz elevado, dizendo: "O que vocês estão fazendo? Parem de soar assim! Nós comemos agora". Henri continua servindo as outras crianças. Durante outro momento, Carina diz a outra criança e corrige sua postura à mesa: "Você não deve se sentar assim. Assim é como se senta corretamente". Depois disso, outra criança se dirige a Henri falando: "Eu quero mais um sanduíche". Então Henri responde: "Quantos sanduíches você já comeu?". Carina intervém e diz: "Ele já comeu dois. Ele pode pegar metade. Ele aguenta metade. Come seu sanduíche então!". Quando as crianças acabam de comer, Linn se dirige aos profissionais dizendo que todos deveriam ir ao parque, porque após o lanche as crianças estavam bagunçando muito. Após terminar o lanche, as crianças se dirigem para a área de entrada onde começam a se vestir. Linn, Carina e Henri ajudam as ajudam com as roupas. Henri ajuda uma criança a colocar as botas. Logo em seguida, ele auxilia outras crianças que pedem ajuda para se vestir. Ao lado de Henri está sentada Carina que diz a uma criança: "Pegue a sua blusa". Depois ela se direciona a outra criança e diz: "Pegue seu macacão e blusa, eu sei que você pode se vestir sozinha" (Anotações do diário de campo, terceiro dia de observação).

Esta sequência de situações pode ser interpretada em relação à cultura sobre o papel social da mulher construído em várias sociedades, nas quais o cuidado de crianças está tradicionalmente ligado ao feminino (MOTEVASEL, 2002). No momento do lanche, a professora Carina é quem assume maior responsabilidade sobre como as crianças devem se portar quando se sentam à mesa. Desde esta perspectiva, podemos inferir que as profissionais que atuam nas turmas de educação infantil pesquisadas, de maneira geral, têm a compreensão sobre quais atividades caberiam a cada um/a dos profissionais a partir de um complexo de mecanismos, de tecnologias relacionadas a práticas socioculturais, discursos e instituições que buscam constituir o sujeito a partir de modelos e representações de masculinidade e feminilidade socialmente instituídos e reificados em cada cultura através de um contínuo processo de socialização. Nesse sentido, as mulheres possuiriam um papel central e primário quanto aos cuidados de crianças (JALMERT, 2007).

No que diz respeito ao auxílio às crianças com o (des)vestir-se, todos os profissionais dessa turma têm responsabilidades compartilhadas em ajudar as crianças. Entretanto, pelo que se foi possível observar, a professora Carina é quem assume maior responsabilidade em incentivar as crianças a se vestirem de maneira mais

independente. Por outro lado, o cuidador Henri geralmente contribui de forma mais prática, isto é, auxiliando as crianças a (des)vestirem-se, sem questioná-las sobre como realizarem o processo de forma mais autônoma.

Sobre essa questão, as reflexões de Carvalho (1999) sobre o gênero na educação com crianças podem ser relevantes para o entendimento no que se refere ao cuidado<sup>11</sup> e as relações de poder que permeiam as práticas docentes, ainda que partam de pesquisas no Brasil, isto é, em um contexto bastante similar ao sueco. Segundo a autora, em determinada pré-escola pesquisada por ela, a ideia padrão era que "as mulheres compreendem melhor as crianças, relacionam-se melhor com elas e são mais capazes de atendê-las em seus aspectos extracognitivos, principalmente os emocionais" (CARVALHO, 1999, p. 27).

Como demonstra essa autora no reconhecimento e análise das relações de cuidado que envolvem as práticas das professoras e as crianças, que têm, as práticas, seu cerne na natureza relacional da profissão docente. Considerando ainda que a afetividade entre professora e crianças, é construída historicamente, engendrando uma gama de predisposições e atitudes comuns entre o ideal de mãe e de professora desse nível de ensino, associando o "cuidado" à feminilidade e à maternidade. Assim, esse ideal de professora foi construído e transmitido dentro da pré-escola, fazendo com que o homem fosse desconsiderado nessa proposta de trabalho, por considerar-se, como já foi dito, o cuidado como uma função do gênero feminino no campo educacional.

Carvalho (1999), todavia, enfatiza que as práticas de cuidado possuem muitas formas de concretização na sala de aula, não estando circunscritas em sua efetivação apenas às mulheres ou a alguns grupos sociais. Em sua pesquisa mencionada, reconhece-as, as práticas de cuidado, no trabalho do professor investigado por ela juntamente com outras quatro professoras.

Ainda, Saparolli (1997), sobre sua investigação acerca de educadores de creche, diz que essa função pode ser considerada uma função do gênero feminino, independentemente de ser executada por homens e por mulheres. Nessa direção, cabe ressaltar que os homens, sem dúvida nenhuma, podem e conseguem atender as crianças em suas expectativas e necessidades indo além das diretrizes conferidas pelos papéis sexuais e sociais que teimam em ditar comportamentos e aptidões de acordo

---

<sup>11</sup> Segundo Carvalho (1999), as práticas do cuidado perpassam os terrenos público e privado, ou melhor, acontecem, a começar pelas mulheres, nos domínios doméstico e profissional. Assim, o "cuidado" pode ser entendido tanto como uma "categoria explicativa da divisão social do trabalho" como um valor ético; entendido como uma superexploração ou como afeto. É associado à prestação de serviços a outrem.

com o gênero dos sujeitos, como têm demonstrado algumas pesquisas nesse campo (CARVALHO, 1999, 2005; CRUZ, 1998; SAPAROLLI 1997; SILVA, 2006).

### **Semelhanças e diferenças quanto à divisão das responsabilidades e tarefas entre os profissionais de educação infantil**

Retomando alguns aspectos do exposto até aqui, as falas dos profissionais investigados indicam que a divisão de responsabilidades e tarefas entre eles acontece de forma equivalente no que diz respeito às atividades práticas que fazem parte da rotina cotidiana das turmas nas pré-escolas. Nesse ponto de vista, os professores Svante e Margareta da turma da pré-escola *Fantasi* relatam que todos os profissionais realizam as mesmas tarefas, independente do gênero. Os profissionais Henri e Linn, da turma da pré-escola *Harmoni*, afirmam que todos os profissionais ajudam e distribuem tarefas igualmente entre eles, baseado em um esquema de tarefas. Assim, em ambas turmas, Svante e Henri, que são profissionais homens, estariam envolvidos, a partir das falas dos profissionais – reiteramos - em todas as atividades cotidianas que envolve rodas de conversa, refeições, descanso e hora de se vestir. Tais apontamentos coincidem com outros estudos que demonstram que há um ponto de partida democrático e um princípio de distribuição equitativa entre os profissionais nas turmas de pré-escola na Suécia, em um tipo de estrutura organizacional plana, na direção do que relata Eriksson (2014).

Em sua pesquisa, a autora entrevista profissionais que atuam na pré-escola que relatam que a distribuição de tarefas é realizada por meio de uma estrutura organizacional plana, na qual não há hierarquias entre professores/professoras e cuidadores/cuidadoras de crianças (ERIKSSON, 2014). Dessa forma, a divisão de tarefas é realizada de maneira igual entre os profissionais, independente de gênero e categoria profissional. Diferentemente dos resultados trazidos aqui a partir da pesquisa da qual parte este texto, os profissionais relatam, a princípio, que não há distinção de responsabilidades e tarefas a partir do gênero do profissional, mas sim de acordo com sua categoria profissional, conforme mencionado.

Do mesmo modo, as declarações dos profissionais aqui investigados manifestam que não há diferenças entre homens e mulheres na realização de tarefas é coerente com o estudo de Nordberg (2004). A autora indica um discurso de igualdade de gênero na Suécia que tem um foco na flexibilidade, pelo qual se promove a igualdade de gênero. Nesse estudo, ela entrevista homens e mulheres que trabalham em profissões

tradicionalmente vinculadas ao gênero feminino, como por exemplo, profissionais de educação infantil, cabelereiros, enfermeiros e secretárias. Nas entrevistas todos os profissionais utilizam do mesmo discurso de igualdade, manifestando a importância de que homens também ocupem áreas predominantemente ocupadas por mulheres, visando quebrar padrões de normas de gênero.

Por outro lado, alguns estudos enfatizam que profissionais do gênero masculino que atuam na educação infantil geralmente se adaptam à cultura da maioria e estão subordinados aos padrões preestabelecidos socioculturalmente (HAVUNG, 2000; SANDBERG; PRAMLING-SAMUELSSON, 2005). Esses estudos também mostram que, de maneira geral, a forma de trabalhar na educação infantil não foi significativamente modificada com a entrada de profissionais homens nessas pré-escolas. Tal situação nos indica que os homens, que são minoria nesse universo, comumente seguem as normas e maneiras de trabalhar que foram construídas e são recorrentemente reproduzidas por suas colegas mulheres, provocando alterações poucas no universo laboral da educação infantil.

Na pesquisa aqui abordada, em ambas turmas foi observado que os profissionais estão cientes de suas responsabilidades quanto às divisões de tarefas dentro de cada turma. Embora exista um esquema de tarefas igualitário no plano discursivo, há regras e normas não expressas formalmente e que se manifestam por meio da práxis cotidiana dos profissionais investigados. Tais regras são bem compreendidas e incorporadas em seu cotidiano laboral por meio de um processo de socialização que legitima os profissionais e os conduz a seguir rotinas específicas (WOHLGEMUTH, 2015). Portanto, as diferenças entre profissionais homens e mulheres aparecem quando eles assumem um papel na realização de alguma atividade, demonstrando que há, de fato, uma assimetria entre os gêneros nesse contexto.

Em alguns estudos sobre o gênero na docência com crianças, tem sido recorrente a ideia de que, em comparação aos homens, as mulheres tendem a assumir um papel mais normativo e regulatório em relação às crianças, aspecto que coincide com as reflexões trazidas neste texto. Na investigação aqui problematizada, como pudemos perceber, as profissionais do gênero feminino costumam trazer mais para si a responsabilidade de estabelecer regras e normas com as crianças sobre os modos como elas devem se comportar na pré-escola, dentre outros espaços, diferentemente dos profissionais do gênero masculino. Tal situação, na direção de Havung (2000), pode nos indicar que alguns profissionais homens tendem a se adaptar, de maneira geral, às normas já construídas pelas mulheres que trabalham na turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que as responsabilidades e a divisão de tarefas entre os profissionais de educação infantil que compõem a investigação, da qual parte este texto, são entendidas a partir de dois aspectos: um, do ponto de vista discursivo e outro, a partir da ação prática dos profissionais. Assim, se em suas falas, profissionais homens e mulheres, indicam que existe paridade na divisão de tarefas em seu cotidiano laboral, a observação sistemática de seu cotidiano profissional demonstrou destacadas diferenças em suas ações, conforme demonstrado.

Ademais, os resultados apontam que a divisão de tarefas também se distingue a partir de diferentes categorias profissionais, isto é, aquelas que são realizadas pelos professores e pelas professoras e aquelas pensadas e levadas a cabo pelos cuidadores e pelas cuidadoras de crianças. Nessa dimensão, diferentemente do que acontece dentro da categoria docente, a distinção de papéis e responsabilidades acontece também no discurso dos profissionais, de forma explícita, na direção do que dizem os documentos institucionais sobre as funções e responsabilidade de cada categoria profissional.

Assim, é possível depreender, a partir das observações sistemáticas, que há uma relação assimétrica entre os gêneros usada como base para prescrever quais papéis e posições homens e mulheres devem assumir nas turmas de pré-escola onde aconteceu a investigação (GANNERUD, 2003).

As observações indicam que as profissionais mulheres que atuam nas turmas pesquisadas são quem geralmente tomam frente nas situações de cuidado das crianças, tarefas que envolvem o descanso, as refeições e vestuário, dentre outras. Do mesmo modo, assumem um tipo de papel regulatório em relação às crianças, mostrando-lhes como elas devem comer e vestir-se, por exemplo. Nesse sentido, reiteramos, portanto que, mesmo que haja um discurso de igualdade quanto a distribuição de tarefas entre todos os profissionais, independente do gênero, são as profissionais mulheres aqui investigadas que ainda ocupam um papel normativo nas tarefas de cuidados nas turmas.

Tudo isso indica que há acordos e contratos de gênero nas turmas de pré-escola investigadas, nas quais são (re)produzidas percepções e representações sobre o que as mulheres e os homens devem e podem fazer, mesmo que todos, independentemente do gênero, pelo menos do ponto de vista do discurso, possam participar de atividades conjuntas na turma.

Isto posto, podemos compreender que as relações estabelecidas nas turmas de pré-escola das instituições de educação infantil investigadas se constroem em meio às relações de poder, sendo a categoria de gênero o ponto chave para seu entendimento. Ela nos possibilitou refletir como profissionais, numa prática associada ao gênero feminino, constroem suas práticas profissionais no cotidiano da pré-escola a partir de uma divisão constricta de responsabilidades e atribuições. Tais fatos, seguramente, influenciam na construção de sua concepção de mundo e da própria identidade profissional e que, conseqüentemente, refletem-se na sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF, MEC, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

BUTLER, Judith. **Deshacer el gênero**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: ED. Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto. Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta, PASSOS, Mauro (Orgs.) **A escola e seus atores – educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-114.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 19, jul., p. 85-112, 2003.

CRUZ, Elizabete Franco. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARRILLA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum; MEDRADO, Benedito (Orgs.) **Homens e Masculinidades: outras palavras**. SP: ECOS/Ed 34, 1998.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ERIKSSON, Anitta. Förskollärarens förtydligade ansvar - en balansgång mellan ett demokratiskt förhållningssätt och att utöva yrkeskunskap. **Journal of Nordic Early Childhood Education**, Finlândia, v. 7, t. 7, p. 1-17, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GANNERUD, Eva. **Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv**. Stockholm: Liber, 2001.

GANNERUD, Eva. **Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete (IPD-rapporter, 2003:04)**. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, 2003.

GONÄS, Lena; LINDGREN, Gerd; BILDT, Carina (Org.). **Könssegregering i arbetslivet**. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2001.

HAVUNG, Margareta. **Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö, Malmö, 2000.

HEARN, Jeff; PRINGLE, Keith. Men, masculinities and children: Some European perspectives. **Critical Social Policy**, SAGE publications: Londres, Califórnia e Nova Déli, v. 26, t. 2, p. 365-389, 2006.

JALMERT, Lars. Utbildning, kön och makt. In: FRANCK, Olof (Org.). **Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt**. Lund: Studentlitteratur, 2007. p. 107-121.

MOTEVASEL, Ingrid Nilsson. **Genusperspektiv på yrkesmässiga relationer – Omsorg i mans- och kvinnodominerade yrken**. Lund: Studentlitteratur, 2002.

NORDBERG, Marie. "Kvinnlig maskulinitet" och "manlig femininitet". En möjlighet att överskrida könsdikotomin? **Kvinnovetenskaplig tidskrift**, Suécia, v. 1-2, t. 4, p. 48-65, 2004.

NORDIN-HULTMAN, Elisabeth. **Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande**. Stockholm: Liber, 2004.

ROBERTSSON, Hans. **Maskulinitetskonstruktion, yrkesidentitet, könsegregering och jämställdhet**. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2003.

SANDBERG, Anette; PRAMLING-SAMUELSSON, Ingrid. An Interview Study of Gender Differences in Preschool Teachers' Attitudes Toward Children's Play. **Early Childhood Education Journal**, Internacional, v. 32, t. 5, p. 297-305, 2005.

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma ocupação do gênero feminino**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-São Paulo, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, n. 16, p. 5-19, jul.dez. 1990.

SILVA, Wesley Lopes. **Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: PUC-Minas, 2006.

SILVA, Wesley Lopes. **O sexo incorporado na web: cenas e práticas de mulheres strippers**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Belo Horizonte: PUC-Minas, 2014.

SKOLVERKET. Departamento de Educação da Suécia. **PM – Barn och personal i förskolan hösten 2016**. Stockholm: Skolverket, 2017. Disponível em: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2017/pm---barn-och-personal-i-forskolan-hosten-2016>. PDF. Acesso em: 17 nov. 2019.

SKOLVERKET. Departamento de Educação da Suécia. **Läroplanen för förskolan**. Stockholm: Skolverket, 2018. Disponível em: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SUMSION, Jennifer. Negotiating Otherness. A male early childhood educator's gender positioning. **International Journal of Early Years Education**, Internacional, v. 8, t. 2, p. 129-140, 2000.

TALLBERG BROMAN, Ingererd. **Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel**. Lund: Studentlitteratur, 2002.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Corpo presente: antropologia do corpo e da incorporação. VALE DE ALMEIDA, Miguel. **Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo**. Portugal: Celta, 1996.

VETENSKAPSRÅDET. **God forskningsred**. Publicações Vetenskapsrådet, 2017 Disponível em: <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>. PDF. Acesso em: 17 nov. 2019.

WESTLUND, Ingrid. Hermeneutik. In: FEJES, Andreas; Thornberg, Robert (Org.), **Handbok i kvalitativ analys**. Stockholm: Liber, 2015, p. 71-89.

WOHLGEMUTH, Ulla Gerner. Why do men choose to become pedagogues? A profession continuously in pursuit of males colleagues. **European Early Childhood Education Research Journal**, Internacional, v. 23, t. 3, p. 392-404, 2015.

## NOTAS

### PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA SUÉCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE COMPARTILHAMENTO DE TAREFAS ENTRE HOMENS E MULHERES

Preschool practitioners in Sweden: limitations and possibilities on sharing of tasks between men and women

**Ricardo Gonçalves de Sousa**

Universidade de Örebro

Departamento de Humanas, Educação e Ciências Sociais

Örebro, Suécia

[ricardo.goncalves@oru.se](mailto:ricardo.goncalves@oru.se)

<https://orcid.org/0000-0002-5530-3549> 

**Weslei Lopes da Silva**

Universidade do Estado de Minas Gerais/Famart

Departamento de Educação

Minas Gerais, Brasil

[wesleilop@gmail.com](mailto:wesleilop@gmail.com)

### **Endereço de correspondência do principal autor**

Örebro University, School of Humanities, Education and Social Sciences, Fakultetsgatan, 1, SE701 82, Örebro, Sweden.

### **AGRADECIMENTOS**

Um agradecimento mútuo pela parceria entre os dois autores. Apesar da distância entre os dois países, Brasil e Suécia, conseguimos cooperar e escrever o artigo de uma forma rica e respeitosa.

### **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Todos os autores contribuíram substancialmente

**Coleta de dados:** R. G. Sousa

**Análise de dados:** Todos os autores contribuíram substancialmente

**Discussão dos resultados:** Todos os autores contribuíram substancialmente

**Revisão e aprovação:** Todos os autores contribuíram substancialmente

### **CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

### **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

### **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### **EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

### **HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 15-07-2020 – Aprovado em: 29-08-2020