

## HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO COMO MARCADOR DA CONDIÇÃO DOCENTE

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza <sup>1</sup>, Kátia Patrício Benevides Campos <sup>2</sup>

Maria Eulina Pessoa de Carvalho <sup>3</sup>

### Resumo

Com base nos estudos de Gênero e Infância, Educação Infantil e na experiência de um dos autores como professor da etapa inicial da educação básica, este texto discute gênero como um marcador da condição docente no início da vida escolar. Entende-se gênero como uma construção cultural, relacional, política e temporal, que afeta a docência nos ambientes escolares, problematiza a ausência de professores homens junto às crianças pequenas. Argumenta-se que, embora ser homem constitua uma barreira para a inserção e permanência em instituições que ofertam a Educação Infantil, por outro lado, a presença de professores do sexo masculino pode contribuir para um alargamento de modos de sociabilidade e subjetividade comprometidos com a ruptura de relações de desigualdade de gênero desde essa etapa educativa, possibilitando a construção de percursos menos sexistas e mais igualitários na escola e na vida.

**Palavras-chave:** Docência; Infância; Estudos de Gênero; Masculinidades.

## MEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: GENDER AS A MARKER OF THE TEACHING CONDITION

### Abstract

Based on the Studies of Gender, Childhood and Early Childhood Education, and on the experience of one of the authors as a teacher in Early Childhood Education, this text discusses gender as a marker of the teaching condition in this initial stage of schooling. Understanding gender as a cultural, relational, political and temporal construction, which affects teaching in school environments, it problematizes the absence of male teachers with young children. It emphasizes that, although being a man constitutes a barrier to entering and remaining in Early Childhood Education institutions, on the other hand, the presence of male teachers can contribute to the expansion of modes on sociability and subjectivity committed to transforming inequality in gender

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

<sup>3</sup>Doutora em *Educational Policy Curriculum And Teaching* pela Michigan State University. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).



relations since this educational stage, enabling the construction of less sexist and more egalitarian paths in school and in life.

**Keywords:** Teaching; Childhood; Gender Studies; Masculinity.

## 1. Introdução

Historicamente, as mulheres têm ocupado majoritariamente a docência na Educação Infantil, de tal forma que o gênero tem sido um dos marcadores fundamentais da condição docente nessa etapa da educação básica. A condição de professora de crianças resulta da divisão sexual do trabalho (OLIVEIRA; SANTOS, 2019). Essa condição tem culturalmente produzido noções sobre as mulheres como naturalmente capazes de cuidar e educar crianças pequenas. Nessa divisão, os homens são tidos como sujeitos inatamente incapazes de exercer tais funções, tendo se construído a ideia de que a eles não cabe o cuidado em geral, nem o cuidado das crianças, por serem considerados menos afetuosos, jeitosos e sensíveis (MONTEIRO; ALTMANN, 2014; GONÇALVES; BENITEZ, 2022). Assim, à medida que a docência nessa etapa se feminilizou<sup>4</sup>, quantitativamente, e se feminizou<sup>5</sup>, qualitativamente conforme Yannoulas (2011), legitimou-se a escassez de homens como professores de crianças pequenas.

Com efeito, a composição do professorado brasileiro da educação básica, por gênero, indica que quanto mais alta é a etapa e nível de ensino menos mulheres e mais homens compõem o quadro docente, configurando-se uma segregação ocupacional de gênero, especialmente na Educação Infantil, etapa inicial da educação em que os homens constituem uma minoria dos docentes. Segundo o Censo da Educação Básica de 2020, os homens constituem 3,6% dos 593 mil docentes que atuam na Educação Infantil brasileira (BRASIL, 2021), ou seja, apenas 21.348 docentes do gênero masculino.

Considerando que a divisão sexual do trabalho ocorre no espaço privado e público, desde a família até a escola, e em instituições encarregadas da reprodução social, e que gênero é tanto uma estrutura de poder e dominação masculina, quanto um marcador de identidade individual e social, dominante e dominada (BOURDIEU, 2002), é importante problematizar a condição docente na Educação Infantil da perspectiva dos estudos de gênero. Nesse sentido, entende-se gênero como uma construção cultural, relacional, política e temporal, que atua na realização da docência nos ambientes escolares (LOURO, 1995). No caso da Educação Infantil, pergunta-se: a ausência de professores do sexo masculino não teria implicações para o desenvolvimento da sociabilidade e subjetividade infantis numa cultura ainda marcada pelo sexismo, heterossexismo e pela desigualdade de gênero em todos os espaços e relações sociais?

<sup>4</sup> A feminilização refere-se à quantidade predominante de sujeitos do sexo feminino em uma profissão (YANNOULAS, 2011).

<sup>5</sup> A feminização refere-se aos significados e valores socioculturais atrelados à feminilização (YANNOULAS, 2011).



A partir dos campos teóricos dos estudos de Gênero, Infância e Educação Infantil (FINCO, 2016; SOUZA; FERREIRA; LEAL, 2020; BELLO; ZANETTE; FELIPE, 2020) e de uma narrativa de experiência de um dos autores deste texto, professor dessa etapa da Educação Básica, tecem-se aqui alguns fios que tensionam o ideário social (ainda vigente) sobre masculinidade, docência e Educação Infantil. Para tanto, o texto está organizado em três seções: na primeira, narra-se uma situação vivenciada por um professor da Educação Infantil, atravessada pelo gênero; na segunda, discorre-se sobre as concepções vigentes de criança, infância e gênero; e, na terceira, reflete-se sobre a Educação Infantil e o conceito de condição docente, considerando gênero como um de seus marcadores nessa etapa da Educação Básica<sup>6</sup>.

## 2. Ser professor de Ísis<sup>7</sup>: uma narrativa sobre o olhar de seu pai

No ano de 2019, especificamente no segundo semestre, substituí<sup>8</sup> a professora do Grupo Quatro<sup>9</sup>, em uma unidade de Educação Infantil, de uma universidade federal do estado da Paraíba. Passei, então, a atuar como professor de Ísis, uma criança de quatro anos de idade, que fazia parte do Grupo Quatro, composto por crianças dessa faixa etária.

Ao receber Tiago<sup>10</sup>, o pai de Ísis, juntamente com a professora que estava se despedindo naquele momento, na entrega dos relatórios pedagógicos das crianças, referentes ao primeiro semestre, percebi os olhares de estranheza pelo fato de se depararem com um homem como o novo professor de sua filha. Embora não tenha havido um posicionamento oralizado por parte do pai, seu silêncio durante a situação apontou para mim seu desconforto. Diante disso, optei por esperar algum tipo de indagação ou alguma outra reação mais explícita.

Sabe-se que, na Educação Infantil, os professores homens ainda aparecem como "sujeitos fora do lugar" (RAMOS, 2017), por não serem culturalmente legitimados nesse espaço educativo ao desempenharem sua função, embora o sejam legalmente. Estar "fora do lugar" alude a uma condição sociocultural posta pela feminilização e feminização do magistério, que remete a vários significados associados à feminilidade: afetividade, como atributo decorrente da maternidade e necessária ao processo educativo; sexualidade contida ou, até mesmo, assexualidade (LOURO, 1995; SANTOS, 2020). Um professor homem,

<sup>6</sup> Este texto resulta da colaboração docente-discente em um tópico em Estudos Culturais da Educação, denominado "Gênero e condição docente na Educação Infantil", ofertado pela segunda e terceira autoras, durante o segundo semestre de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Trata-se de uma discussão realizada no âmbito da pesquisa de doutorado "Relações de gênero na Educação Infantil: como crianças de cinco anos significam masculinidades?", em andamento no PPGE/UFPB, financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ/PB).

<sup>7</sup> Pseudônimo da criança, cujos pais assinaram termo de consentimento de uso de imagem, nome e frases proferidas, em publicações acadêmicas.

<sup>8</sup> Essa seção especificamente está escrita em primeira pessoa do singular, por tratar-se de uma narrativa de um conjunto de situações vivenciadas por apenas um dos autores deste artigo.

<sup>9</sup> Na referida Unidade de Educação Infantil, os grupos de crianças são organizados por idade, sendo o Grupo Quatro formado pelas crianças de quatro anos.

<sup>10</sup> Pseudônimo conferido ao pai de Ísis.



por estar “fora do lugar” na Educação Infantil tende a causar estranhamento, inquietação e suspeita.

Durante o encontro do final do ano escolar, para entrega do relatório pedagógico final e de alguns materiais construídos por Ísis no decorrer do semestre, pude confirmar minha impressão sobre o desconforto de Tiago naquele primeiro encontro, trazido na seguinte fala: “Me assustei ao ver que um homem seria o professor da minha filha. Mas, depois que conheci o seu trabalho, mudei de ideia” (TIAGO, pai de Ísis, 2019).

O susto inicial do pai de Ísis evidenciou uma expectativa comum, culturalmente construída, de exclusão do homem da Educação Infantil, e de atribuição da ação docente junto às crianças exclusivamente à mulher – uma ideia e prática social naturalizada e não questionada pelas famílias.

Contudo, um aspecto importante, apontado por Tiago, refere-se ao reconhecimento do meu trabalho pedagógico, embora a boa prática educativa seja um requisito para todos(as) os(as) docentes. Tal reconhecimento confirma a existência de uma espécie de “estágio comprobatório” de “competência” masculina para essa etapa da educação, apontada por estudos sobre a atuação masculina na educação infantil (RAMOS, 2017; LOPES, 2015).

Outro fato importante, expresso no final da minha narrativa, refere-se à importância de vivências de desterritorialização de paradigmas, urgentes em um mundo que clama por melhor qualidade das relações sociais, profissionais e afetivas. Se estamos em um tempo de questionamentos de preconceitos e exclusões, e de busca de relações de gênero mais igualitárias, a presença do professor homem na Educação Infantil torna-se crucial no exercício de vivências democráticas.

A seguir, tecem-se algumas elaborações teóricas implicadas nesta narrativa atravessada pelas relações de gênero, para finalmente focar especificamente na condição docente na Educação Infantil.

### **3. Crianças, infância e gênero: atravessamentos e construções**

Culturalmente, nos mais diversos grupos sociais, as crianças têm sido posicionadas em um lugar de negatividade, isto é, do não pensar, do não falar e do não participar das micro e macro decisões sociais. Não obstante, o desenvolvimento de teorizações e pesquisas, sobretudo a partir do século XX, tem enfatizado que elas não só são capazes de participar da vida social de maneira (inter)ativa, mas que essa participação constitui um de seus direitos (SARMENTO, 2007).

A Sociologia da Infância compreende as crianças como sujeitos socialmente dinâmicos (SARMENTO; PINTO, 1997), não apenas passíveis de receber informações e conhecimentos sobre a vida, mas capazes também de atuar ativamente sobre o mundo, realizando inferências a partir de suas percepções, interpretações e significações. Qvortrup (2010), ao apontar que a infância não é meramente uma fase cronológica da vida, mas uma categoria

social que compõe a estrutura maior da sociedade, coloca essa etapa da vida como uma construção das próprias crianças a partir de suas relações entre pares, com adultos, e com os artefatos do mundo (materiais e simbólicos). Assim, remete-se a infâncias no plural, levando em conta a diversidade de seus modos de ser, seus contextos e as próprias temporalidades e circunstâncias de cada geração.

Nessa perspectiva, destaca-se que, em suas agências, isto é, em suas ações no mundo, as crianças produzem experiências infantis (ABRAMOWICZ, 2019). Suas produções se processam em constantes reconfigurações, em meio às relações sociais e culturais, destacando-se a construção das identidades infantis. Assim, meninos e meninas são coparticipantes da produção de gênero, podendo reconhecerem-se em diferentes identidades.

Impõe-se a reflexão e a busca de caminhos de construção de ambientes sociais, culturais e educacionais que não reproduzam uma noção inferiorizante das crianças e suas infâncias, nem as tradicionais desigualdades e hierarquias de gênero, limitando o desenvolvimento tanto das meninas quanto dos meninos. Assim, ao admitir que as crianças são sujeitos construtores de sentidos sobre si, os outros e o mundo, pergunta-se: as instituições infantis têm se configurado como ambientes educativos com função sociopolítica e pedagógica, capazes de construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação etária e de gênero?

Vale lembrar que gênero é um conceito relacional que articula construções culturais binárias, dicotômicas e assimétricas de feminilidade e masculinidade, socialmente impostas. O conceito de gênero interroga e contribui para a transformação de concepções fixas sobre meninos e meninas e homens e mulheres, baseadas simplesmente na marca sexual biológica; ao questionar o determinismo biológico que impõe aos homens e às mulheres roteiros de como devem ser e do que precisam fazer, isto se contrapõe às noções naturalistas e essencialistas, de masculino e feminino, linguísticas, históricas e políticas, de regulação dos sujeitos (SCOTT, 1995; LOURO, 1995).

Tal regulação inicia-se na primeira infância que, em grande medida, ocorre também na escola, instituição provedora da educação integral ao sujeito, englobando o currículo e suas implicações nos processos de formação de subjetividades e identidades (FINCO, 2003). Nessa direção, há, nos processos de escolarização, uma preocupação em vigiar, controlar, moldar, corrigir e produzir corpos de homens e mulheres. Assim, desde muito cedo, os meninos são incentivados a ocupar posições de força, destaque e prestígio, e as meninas a assumir um modelo de feminilidade modesta e submissa, como se esses padrões comportamentais de gênero fossem inatos e universais.

Socialmente e culturalmente, com repercussões nas práticas escolares, desconsidera-se a pluralidade de modos de ser masculino e feminino – para além dos *scripts* binários, construídos e impostos (SABO, 2002; BELLO; ZANETTE; FELIPE, 2020). Além disso, desconsidera-se a concepção de criança como sujeito que (co)constrói a diversidade humana, seja no aspecto de gênero, seja em

qualquer outro, como se as crianças fossem apenas reprodutoras do que lhes é apresentado, e não produtoras de cultura, isto é, sujeitos que interpelam o mundo, interpretando as culturas mais amplas nas quais estão envolvidas e recriando-as singularmente (CORSARO, 2011).

Em suma, a partir do reconhecimento de que as crianças são sujeitos que primordialmente produzem suas infâncias – perceptores, interpretadores, questionadores e produtores de sentidos, inclusive de gênero, a partir das relações que estabelecem nos espaços sociais, a exemplo da escola, com objetos materiais e de conhecimento, e com outros sujeitos – cabe problematizar a condição docente na Educação Infantil.

#### **4. Educação Infantil, condição docente e gênero: tensionando concepções**

Historicamente, a oferta de educação para crianças pequenas deu-se por meio de práticas assistencialistas e higienistas, configurando-se inicialmente como um direito das mães trabalhadoras. Nesse contexto, conceberam-se algumas ideias sobre a Educação Infantil: a) as instituições como lugar de cuidado, guarda e disciplinamento; b) o exercício da docência somente por mulheres (KUHLMANN JR., 1998). Essas ideias perduraram até o final do século XX, quando surgem novos estudos, leis e políticas públicas (ONU, 1989; 1994; BRASIL, 1988; 1996; 2009) sobre a educação da criança pequena, concebendo seu direito à educação sob outro cenário. Enfatiza-se, então, o direito a ser educada e cuidada concomitantemente, vivenciando um processo educativo que reconheça a criança como sujeito ativo, que produz sua infância e possui o direito de se apropriar de forma significativa dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos construídos pela humanidade ao longo da história.

A década de 1990 destaca-se como um importante marco do movimento mundial pela educação para todos, momento de avanços na legislação educacional brasileira. No que se refere à Educação Infantil, sublinham-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 1989), a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (ONU, 1994), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Documento mandatário, as DCNEI definem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser ofertada para crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade; especificamente, concebem o educar e o cuidar como princípios indissociáveis da Educação Infantil e as brincadeiras e as interações como os principais eixos norteadores de suas ações educativas (BRASIL, 2009). Tais concepções são resultado das lutas de movimentos sociais e de estudiosos(as) da temática (KUHLMANN JR., 1998) e preconizam a educação de meninos e meninas pequenos(as) como um direito exclusivo das próprias crianças, visto que, ainda que a família não opte pela entrada da criança na escola antes da faixa-etária obrigatória, é seu direito acessar essa educação

institucional, a partir dos quatro anos de idade e é um dever da família e do estado promovê-la, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

Todavia, apesar desses avanços, a história deixou marcas nas escolas infantis, como a presença majoritária de professoras do sexo feminino e a consequente ausência de professores homens nesse espaço educativo, configuração que não é natural, mas uma construção histórica, que coloca os homens fora do âmbito do cuidado com a criança pequena.

Considerando a tímida presença de homens professores atuando na Educação Infantil, e compreendendo as crianças como sujeitos ativos que percebem, significam e vivem atravessamentos de gênero desde cedo na escola, cabe indagar: por que, mesmo após os avanços mencionados, ainda há tão poucos homens atuando como docentes nessa etapa da Educação Básica? Em que medida a presença e a ausência de professores homens na Educação Infantil afetam as construções simbólicas e as aprendizagens das crianças sobre o masculino e o feminino, e sobre as relações de gênero?

As pesquisas sobre a presença de professores homens na Educação Infantil (SAYÃO, 2005, RAMOS; 2017; GUIZZO, 2013) indicam que, mesmo sendo qualificados para atuarem junto às crianças pequenas, eles nem sempre são considerados aptos, em função da ideia construída socialmente de que a docência nessa etapa faz parte da construção de feminilidade, e não de masculinidade (CASTRO; SOUZA, 2011). Dessa forma, Sayão (2005) identificou que é explícita a crença de que o homem não leva jeito para o cuidado, simplesmente por ser do gênero masculino, que é da sua "natureza" ser grosseiro, impaciente, distraído, entre outras características. Além disso, há a noção de que o homem não controla seus instintos sexuais e pode ser uma ameaça para as crianças, pois a docência nessa etapa de ensino envolve o cuidado cotidiano do corpo infantil no espaço escolar. Por sua vez, Ramos (2017) constatou que os homens professores, diferentemente das mulheres professoras, ao ingressarem na Educação Infantil precisam passar por dois estágios: o probatório e o comprobatório; nesse último, o que precisa ser provado é que eles não são abusadores sexuais ou capazes de exercer algum outro tipo de violência contra as crianças.

De acordo com Batista e Rocha (2018), tal realidade parece ser retroalimentada por duas concepções interligadas, que precisam ser tensionadas: a) a perpetuação da ideia de que a docência na Educação Infantil se limita, essencialmente, ao ato de cuidar das crianças; b) a atribuição da capacidade de cuidar apenas às mulheres e, por isso, a proclamação delas como naturalmente aptas para exercer a docência na Educação Infantil. Nesse cenário, a representação do professor e da professora na educação das crianças tem íntima relação com o que é ser homem e mulher, ou seja, com noções de sujeito de gênero, socialmente instituídas. Por conseguinte, recorre-se ao conceito de masculinidade como uma ferramenta para examinar o que está posto pelo senso comum.

Para Kimmel (1998), ser masculino não é uma característica puramente natural, limitada apenas às marcas biológicas dos homens, mas transcende essas marcas, ou seja, a masculinidade é uma construção cultural produzida por narrativas. Se considerarmos as práticas sociais presentes em nossas relações cotidianas, que produzem e reproduzem modos de ser masculino, portanto, podemos falar em masculinidades. Nessa perspectiva, os Estudos de Gênero apontam a necessidade de se considerar a pluralidade das masculinidades, isto é, dos diversos modos de se fazer homem (ARILHA; RIDENTI; MEDRADO, 1998).

Contudo, mesmo constatando-se que as masculinidades são uma construção social e cultural, de acordo com Connell (1995), ressaltamos que existe um esforço da sociedade em reafirmar e reproduzir um *script* único de como os homens devem ou não devem ser, conforme indicam Bello, Zanette e Felipe (2020). Isto é, há um movimento histórico que busca padronizar o masculino, produzindo uma forma de masculinidade hegemônica, tida como legitimamente superior ou mais adequada perante as demais expressões de sujeitos masculinos, e detentora do poder sobre os outros gêneros.

Nessa masculinidade hegemônica, o padrão concebido de homem diz respeito a um sujeito sexualmente ativo, heterossexual, provedor das necessidades do seu lar, em sua maioria, desprovido de sensibilidade e capacidade de exercer o ato de cuidar. Numa chave inversa, o padrão feminino corresponde à ideia de mulher (também) heterossexual, com sexualidade controlada, contida nos seus desejos, reprodutora da prole familiar e possuidora de alto grau de sensibilidade (CARVALHO, 1998). Tais perspectivas, supostamente naturais, atuam e produzem significados culturais; no caso em análise, reverberam na escola, negando a condição masculina do professor apto a cuidar e educar crianças pequenas.

Em contraposição à masculinidade hegemônica, as múltiplas masculinidades coadunam-se com o comprometimento político com a diversidade humana e com uma ética do cuidado. Nessa direção, é crucial a defesa da atuação do professor e da professora no cuidado e na educação das crianças pequenas, funções que não podem ser de domínio exclusivo das mulheres, mas sim dos seres humanos. Assim, é preciso romper, desde a escola infantil, com estereótipos de gênero produtores de desigualdades e sofrimentos, típicos das relações de dominação de gênero.

Nesse contexto, Badinter (1993) conceitua maternagem como o ato de cuidar das crianças, e explica que se trata de uma função que não deve ser compreendida de forma naturalizada, pois pode ser aprendida e exercida tanto por mulheres quanto por homens. Segundo ela, "a maternagem não tem sexo" (BADINTER, 1993, p. 178), ou seja, o ato de cuidar das crianças não pode ser atribuído apenas às mulheres ou aos homens, tendo em vista tratar-se de uma ação construída socialmente, muito embora culturalmente seja generificada, como, por exemplo, na representação da docência na Educação Infantil vinculada à divisão sexual do trabalho, às relações de gênero e à recente história da feminilização e feminização do magistério.



Portanto, pensar a condição docente no contexto da Educação Infantil, na contemporaneidade, requer a consideração das transformações culturais em movimento: transformações de arranjos sociais e institucionais – como a transferência da maternagem da casa à escola –, bem como de práticas pedagógicas e sujeitos, tanto docentes quanto discentes.

Contudo, nesse contexto, cabe apontar o que é comum ao ser-fazer de professores e professoras da Educação Infantil: a urgente necessidade de valorização da qualificação docente, de qualidade na formação inicial e continuada desses(as) profissionais, para além da maternagem, equacionada a um atributo natural das mulheres. Isso inclui o destaque às questões de gênero, que constituem o quinto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS): “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”. Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030), proclamados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, buscam concretizar os direitos humanos, a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas.

Articulada à Agenda 2030, a ONU Mulheres lançou a iniciativa global “Por um Planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero” (ONU, 2021), à qual o Brasil aderiu. Construir um Planeta 50-50 requer institucionalizar a paridade de sexo e gênero em todas as políticas e práticas, sem esquecer a docência da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica; ademais, alargar a democratização das relações sociais é requisito para o exercício da docência (CAMPOS, 1994).

Em meio às condições materiais e simbólicas de efetivação do direito da criança à educação, destaca-se a condição docente do(a) professor(a) da Educação Infantil como elemento de compreensão do seu ofício, inserido na luta política por uma educação de qualidade, pela igualdade e pela justiça social. Tal condição envolve uma teia de relações culturais, sociais, econômicas e políticas que atravessam esse sujeito, e uma pluralidade de características que o compõem. Para Fanfani (2010, p. 1 [grifos do autor]),

A docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem. Por isso, quando se quer estudar a “condição docente”, deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc.

Assim, a condição docente não possui uma essência, esta forja-se no decorrer da vida, no estabelecimento das relações sociais do(a) professor(a). Atravessada pelo fazer docente, essa condição expressa um “estado”, uma vez que sua revelação acontece no transcorrer do ofício, construindo-se na relação docente-discente e na produção de materiais e práticas. Dá-se necessariamente

na relação com o outro, não existe fora do outro e de outros instaurados na cultura, na história e nas relações sociais.

Trata-se, portanto, de uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. Também refere-se, sobretudo, a sujeitos cuja condição de existência e origem primeira está na corporeidade, que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida biopsicossocial e nos ciclos vitais. Desse modo, docentes e discentes localizam-se, geralmente, em diferentes gerações humanas (TEIXEIRA, 2007) e nas relações sociais correntes, dentre as quais estão as relações de gênero.

## 5. Considerações finais

Como vimos, a escola é uma instituição generificada, que reproduz as relações de gênero em sua organização e em suas práticas, excluindo, por exemplo, sujeitos do sexo masculino da docência junto às crianças pequenas, e ensinando formas binárias e dicotômicas de ser homem e mulher ao seu alunado, implícita ou explicitamente (CARVALHO, 2004).

Especificamente, o gênero tem sido um importante marcador da condição docente na Educação Infantil, excluindo o homem da função de professor nessa etapa inicial da educação básica, com base na construção cultural de uma masculinidade sexualizada e violenta e, portanto, imprópria para o cuidado infantil. Com efeito, ser homem constitui uma barreira para a inserção e permanência na docência em instituições de Educação Infantil, como evidenciado por diversas pesquisas e corroborado na experiência atual.

No episódio narrado por um dos autores deste texto, o pai de uma menina “se assustou” ao constatar que um homem seria o professor de sua filha. Porém, depois de conhecer – e vigiar por algum tempo – o trabalho desse docente do sexo masculino, o pai “mudou de ideia”, convencendo-se de sua qualificação para a função.

Assim, o episódio ilustra que é possível avançar no que se refere à construção de novas representações, positivas, de masculinidades e da docência exercida por homens na Educação Infantil, na direção da quebra do paradigma da maternagem natural, favorecendo a legitimidade do exercício da docência por homens na Educação Infantil, numa perspectiva profissional. É importante lembrar que, para as crianças e adultos construírem novas relações de gênero (não binárias, não dicotômicas e não assimétricas), a referência do professor homem é crucial, porque produz relações de gênero.

Ao se entender gênero como um conjunto de configurações relacionais, políticas e temporais que afetam a realização da docência nos ambientes escolares, e, ao se entender a condição docente como um “estado” constituído nas relações sociais e no fazer docente, marcado pelo gênero em sua subjetividade e corporeidade, reitera-se a importância da inclusão da

perspectiva de gênero na problematização da condição docente na Educação Infantil.

Por fim, argumenta-se que a inclusão de homens como professores da Educação Infantil, mirando a paridade de sexo e gênero nas profissões, pode contribuir para um alargamento de modos de sociabilidade e subjetividade, comprometidos com a ruptura de relações de desigualdade de gênero e com a construção de masculinidades cuidadosas e não violentas entre os estudantes, beneficiando a educação das novas gerações e possibilitando a construção de percursos menos sexistas e mais igualitários na escola e na vida.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehau; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: Ecos, 1998.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/8N8tJ5PmrF7r8xcFFZgLXYn/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BADINTER, Elisabeth. **Sobre a identidade masculina**. Tradução de Maria Ignez Duque. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/394081420/253328117-BADINTER-Elisabeth-XY-Sobre-a-Indentidade-Masculina-Rio-de-Janeiro-Nova-Fronteira-1993-1>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. Livro 2. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa C. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, 2018. p. 95-111. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BELLO, Alexandre Toaldo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558-579, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/74787/44573>. Acesso em: 28 nov. 2021.



BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Disponível em:  
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/BOURDIEU\\_\\_Pierre.\\_A\\_domina%C3%A7%C3%A3o\\_masculina.pdf?1332946646](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/BOURDIEU__Pierre._A_domina%C3%A7%C3%A3o_masculina.pdf?1332946646). Acesso em: 25 dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 28 nov. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: MEC, 1990. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf) . Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf) . Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 30 nov. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/nz4YCKy5vtkF8NKYSsVHWTr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2021.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 406-422, jun./dez. 1998. Disponível em:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.



CASTRO E SOUZA, Marina Pereira. **O PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro**: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao\\_Marina\\_Pereira.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_Marina_Pereira.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 5, p. 185-206, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725> . Acesso em: 28 dez. 2021.

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

GONÇALVES, Josiane Peres; BENITEZ, Maria Cristina de Sousa. A (in)existência de estudantes do gênero masculino no curso de pedagogia: por que eles desistem?. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023003, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661264>. Acesso em: 1 abr. 2022.

FANFANI, Emilio Tenti. Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. **Educar em Revista**, p. 37-76, set. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20464> . Acesso em: 10 dez. 2021.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863> . Acesso em: 10 dez. 2021.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. *In*: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. **Infâncias, gênero e sexualidade**: nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Editora da ULBRA, 2013.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, p. 103-117, out. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 15 nov. 2021.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MONTEIRO, Mariana K; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**. v. 44, n. 153 p. 720-741, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RLTGrW43VVJqGZPpr3Qdk5p/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, Glenda Felix; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. A Divisão Sexual do Trabalho na Educação Infantil: entre a qualificação e as qualidades. *In*: SEMINÁRIO GEPRÁXIS. **Anais eletrônicos**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 7, n. 7, p. 391-406, maio, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8171/7839> . Acesso em: 25 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris. 10 dez. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 12 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030**: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. 2021. Disponível em: <https://www.internacional.df.gov.br/agenda-2030-objetivos-do-desenvolvimento-sustentavel/> Acesso em: 08 abr. 2022.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVv9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil**: relações (im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. *In*: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi B. (ed.). **Coletânea gênero plural**. Curitiba, PR: Editora UFPR. 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/377400198/SABO-D-O-Estudo-Critico-Das-Masculinidades> . Acesso em: 18 dez. 2021.



SANTOS, Sandro Vinícius. Interfaces de gênero, infância e educação infantil na pós-graduação em educação brasileira (1996 - 2015). **Perspectiva**, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In Vasconcellos & Sarmento (Org). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66522> . Acesso em: 19 nov. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP\\_MJS\\_1997\\_crianças\\_contextos.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP_MJS_1997_crianças_contextos.pdf) . Acesso em: 10 nov. 2021.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo a partir de professores na creche. Núcleo de Pesquisas da Educação de 0 a 6. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. **Anais eletrônicos**, v. 7, n. 7, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/issue/view/296/showToc>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> . Acesso em: 27 nov. 2021.

SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira de; FERREIRA, José Luiz; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Docência na Educação Infantil: tecendo reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 807-832, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75716>. Acesso em: 31 dez. 2021.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/y6Mndr9brCyRzJRfKG49Qfb/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 22 dez. 2021.



---

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília/DF, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368> . Acesso em: 28 dez. 2021.

Recebido em: 31 de dezembro de 2021.

Aceito em: 10 de abril de 2022.

Publicado em: 27 de maio de 2022.