

## **APONTAMENTOS INICIAIS ACERCA DA PRESENÇA DE PROFISSIONAIS HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, ESTADOS UNIDOS E INGLATERRA**

*Irene Silva de Abreu* <sup>1</sup> e *Josiane Peres Gonçalves* <sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo apresenta um estudo acerca do exercício profissional de homens na educação infantil, etapa em que prevalecem as profissionais mulheres, devido ao processo histórico de feminização do magistério e do cuidado nessa etapa. Objetiva-se apresentar apontamentos iniciais sobre os distintos processos históricos da atuação profissional de homens na educação infantil no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Assim, apresenta-se um breve resgate histórico da educação infantil, particularmente quanto à feminização nesse âmbito profissional. Buscou-se, pois, ponderar o processo em distintas realidades históricas, de modo a subsidiar alguns apontamentos iniciais para um estudo sobre os distintos processos históricos da atuação profissional de homens na educação infantil no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Identifica-se que, não obstante as múltiplas determinações que sustentam o predomínio de mulheres em creches e pré-escolas, resistindo à superação dessa realidade, as políticas públicas precisam intensificar o combate à segregação de gênero nos espaços de educação infantil, favorecendo novas sociabilidades, pautadas na diversidade, no respeito e na igualdade de gênero.

**Palavras-chave:** Feminização da Educação infantil; Profissionais homens; Brasil; Estados Unidos; Inglaterra.

### **INITIAL NOTES ABOUT THE PRESENCE OF MEN PROFESSIONALS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BRAZIL, UNITED STATES AND ENGLAND**

### **Abstract**

This article presents a study about the professional practice of men in early childhood education, a stage in which women professionals prevail, due to the historical process of feminization of teaching and care at this stage. The objective is to present initial notes on the different historical processes of the professional performance of men in early childhood education in Brazil, the United States and England. Thus, it presents a brief historical review of early childhood education, particularly with regard to the feminization of this professional field. We tried,

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, Goiás.

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (CPAN/UFMS) e da Faculdade de Educação (FAED/UFMS). Docente dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais do Campus de Naviraí (CPNV/UFMS).



therefore, to ponder the process in different historical realities, in order to subsidize some initial notes for a comparative study on the different historical processes of the professional performance of men in early childhood education - in Brazil, in the United States and in England. It was identified that, despite the multiple determinations that sustain the predominance of women in daycare centers and preschools, resisting to overcome this reality, public policies need to intensify the fight against gender segregation in spaces of early childhood education, favoring new sociabilities, based on diversity, respect and gender equality.

**Keywords:** Feminization of early childhood education; male professionals; Brazil; United States; England.

## 1. Introdução

A história dos professores homens na educação infantil, sob a ótica dos conflitos e dilemas enfrentados por eles, é o tema central deste estudo. Além disso, pretende-se traçar um paralelo sobre a presença masculina na educação infantil no Brasil, Estados Unidos e Inglaterra. Uma vez que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, seu estudo é de suma importância não só para a educação, mas para toda a sociedade.

Com a finalidade de progredir nos debates sobre a infância e a educação infantil, os movimentos sociais se revelam imprescindíveis, assim como os marcos legais, dentre os quais se destacam a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esses dois fatores potencializaram não só discussões, mas políticas públicas direcionadas às crianças de zero a seis anos. A partir da Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação infantil foi de fato incluída na educação básica, dando ao Estado o dever de efetivá-la, ofertando de forma gratuita para crianças de zero a seis anos o atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996).

Nas últimas duas décadas, para que as crianças ganhassem espaço e tivessem seus direitos garantidos, a sociedade civil se organizou e reivindicou o debate sob um novo olhar para a infância e para o cuidado e a educação das crianças pequenas.

Este estudo trata da atividade profissional de ensino e cuidado na educação infantil, protagonizada pelos homens no Brasil, Estados Unidos e Inglaterra, tendo em vista a feminização do exercício profissional de ensino e cuidado em relação às crianças. Busca-se compreender onde a figura masculina é mais presente, quais os dilemas e desafios dos profissionais homens nesses ambientes instituídos culturalmente como próprio das mulheres.

A prevalência feminina na educação infantil não ocorre apenas no Brasil, mas em muitos países a atuação da mulher é também prevalente. Para Saparolli (1997), muito se deve à consolidação da ideia de que essa profissão é inata ao

universo feminino, acreditando-se que desde o nascimento a mulher já teria prerrogativas para atuar futuramente como docente de crianças pequenas, encarando assim a profissão como maternagem. Dessa forma, a feminização foi legitimada ao longo dos anos, com uma história marcada pela desigualdade de gêneros e pela adversidade à presença masculina na educação infantil.

Ressalta-se que há “o predomínio de dois vieses educacionais que caracterizaram a origem da Educação Infantil no Brasil, sendo um assistencialista (para os filhos dos trabalhadores) e outro de natureza educativa (para filhos dos patrões)” (GONÇALVES; ANTUNES 2015, p. 135) e em ambas as situações eram as mulheres as pessoas responsáveis pelo atendimento às crianças. Por conseguinte, a presença masculina na educação infantil é algo recente e vem ganhando espaço nas discussões no campo educacional e nas relações de gênero no Brasil e no mundo

Já o ensino primário contou por séculos com o exercício profissional exclusivamente dos homens, contudo desde o século XX se tornou majoritariamente das mulheres. Esse fenômeno decorre de um processo histórico afetado em especial pela divisão social e pela divisão sexual do trabalho (MARX; ENGELS, 2010), que dentre outros fatores levaram à feminização do ensino e do cuidado voltados às crianças.

Como a realidade não é linear, os processos históricos não se desenvolvem apenas em uma direção. Ilustra isso o fato de que se observa no Brasil um movimento recente de aumento na inserção de homens no exercício profissional de ensino e cuidado de crianças pequenas.

A educação infantil em seus processos constitutivos foi se configurando com a naturalização de que a mulher, e especialmente a mãe, seria a pessoa mais indicada para o cuidado e educação das crianças pequenas, por acreditarem que as mulheres já nasciam com as habilidades específicas para o magistério. Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que a educação infantil sempre foi feminina, pois mesmo Froebel, idealizador dos *Kindergarten* ou jardins da infância, acreditava as mulheres é que teriam maiores condições de trabalhar com as crianças pequenas, uma vez que:

Era meta do educador a formação de mulheres, chamadas de jardineiras, para que pudessem trabalhar com as crianças. Ele acreditava que as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação. Elas cuidavam das crianças tal qual se cuida de um jardim. Essa mulher devia ser também mãe, símbolo do afeto e do cuidado. (AMUDE; SILVA, 2008, p. 170).

Ao analisar que a vertente jardim da infância da educação infantil, voltada para crianças da elite, foi pensada, planejada e proposta por um homem, Froebel, que acreditava que as mulheres é que teriam maiores condições de atender ao público infantil, Gonçalves e Antunes (2015) analisam:

É interessante notar que a Educação Infantil, segundo a perspectiva educativa, foi idealizada por um homem educador. Porém, esse mesmo pensador já acreditava que as mulheres/jardineiras é que tinham maiores condições de trabalhar com as crianças, especialmente por ser “naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos” necessários para atuar na área da educação. Ou seja, não havia a preocupação com a formação profissional, a associação da maternidade como condição importante, por simbolizar afeto e cuidado, era o que predominava como ideal de educadoras ou jardineiras (GONÇALVES; ANTUNES, 2015, p. 138).

Dessa maneira, nota-se a ligação entre os aspectos maternos e profissionais na formação da educação infantil. Esse fator foi se legitimando com o passar dos tempos até os dias atuais, em que tem se percebido uma maior discussão acerca da segregação de gênero no cuidado e educação de crianças pequenas.

Educação e cuidado não são indissociáveis, de modo que a educação infantil não deve se tornar estritamente doméstica ou escolarizante. Compreender o binômio educar/cuidar em sua dimensão histórica é requisito para que os espaços de educação infantil se tornem ambientes plurais, que valorizem as masculinidades e feminilidades, promovendo a diversidade e superando dogmas e discriminação.

Ora, baseando-se em Carvalho (1998), destaca-se que muito pouco se sabia acerca da presença e das atividades laborais que os homens desempenham na educação infantil e o que representam em termos de feminilidade e masculinidade, bem como da respectiva influência sobre as crianças. Felizmente, a curiosidade acerca de toda a complexidade histórica, política, econômica e social que envolve o binômio cuidar/educar vem instigando estudos sobre o exercício profissional por homens na educação infantil.

As pesquisas se fazem imprescindíveis para se superar a naturalização de desigualdades e estigmas. Nesse sentido, o exercício profissional de docentes e auxiliares homens na educação infantil precisa ser desvelado, a fim de que se rompam os preconceitos e estigmas que ainda permeiam nossa sociedade.

Destarte, entender como tem se configurado historicamente a educação infantil em países distintos – como Brasil, Estados Unidos e Inglaterra – possibilita novos olhares para a docência masculina. Ainda que haja poucas investigações com essa perspectiva comparativa na temática, este estudo preliminar contribuirá para promover avanços, pois compreende que a educação de crianças de 0 a 6 anos não se restringe ao mero cuidado ou ensino, o que demanda superar a segregação de gênero, abrindo-se às possibilidades de novas sociabilidades e, portanto, novas contribuições aos espaços de educação infantil.

## **2. Historicização da educação infantil**

Este breve histórico se faz importante para melhor compreensão das contradições ao longo da história envolvendo a infância, a educação infantil e o

exercício do magistério. Esclareça-se que criança e infância são conceitos que se distinguem. São de natureza histórica, social e cultural. O certo é que:

[...] não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história. (SIQUEIRA, 2011, p. 23).

Kramer (2006), no entanto, explica que a infância corresponde a uma fase da história própria de cada ser humano, um período compreendido por volta do nascimento até a idade aproximada de 10 anos.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Embora a compreensão de criança tenha marcado presença durante toda a história da humanidade, Ariès (1981) revela a ausência da compreensão de infância até o século XVI. Para o autor, até esse período as crianças eram misturadas com adultos, a fim de que aprendessem atividades domésticas ou outras. Soma-se a isso o fato de que a taxa de mortalidade das crianças era alta, principal motivo pelo qual os adultos não se apegavam muito às crianças, devido à alta probabilidade de que estas logo fossem substituídas por outras, uma vez que a taxa de natalidade também era elevada.

Para Ariès (1981), a infância surgiu e se notabilizou apenas ao longo dos séculos XVII e XVIII, o que trouxe transformações significantes à maneira como se viam as crianças. A partir do século XVII teve início uma nova etapa da história das crianças e assim sua representação se tornou menos desfigurada do que na Idade Média. Foi graças a essa nova imagem acerca das crianças que se lhe desenvolveram métodos educativos próprios.

Além disso, do século XVIII para o XIX ocorreram profundas transformações no mundo, inicialmente na Europa. A urbanização e a industrialização compuseram um pacote de transformações que contribuíram para a forma como a estrutura familiar tradicional entendia o cuidado que se deveria ter com os filhos pequenos.

Por esse período, na França, a burguesia já alcançava a posição de classe hegemônica. Uma vez que se estabelecia um novo modelo econômico, até em razão da Revolução industrial, ocorriam inevitavelmente transformações também políticas e sociais. Dentre essas transformações, criaram-se instituições de natureza assistencialista, que visavam à proteção e ao cuidado das crianças de camadas mais pobres. Como esclarecem Abramovay e Kramer (1991), as creches foram criadas com o intuito de refrear a vulnerabilidade das crianças

pobres ao assédio do sistema capitalista, que promovia o trabalho demasiado explorador. Assim, enquanto os pais e mães exerciam seu trabalho nas indústrias, muitas das crianças recebiam abrigo, higienização, alimentação e segurança. Naturalmente que esse atendimento visava a atender os filhos das camadas mais pobres.

Os princípios assistencialistas das instituições voltadas aos cuidados e à educação infantil das crianças pobres prevaleceram ao longo do século XVIII, com a reprodução de seu modelo pelos educadores do período. Contudo, ao longo do século XIX os fundamentos foram se transformando, na medida em que se entendia que as instituições deveriam, para minimizar a miséria a que as crianças pobres estavam submetidas em seus lares, atuar de forma a compensar as limitações do lar.

Dentre os idealizadores notáveis dessa época, destaca-se o suíço Johann Heinrich Pestalozzi. Para esse educador, a escola deveria ser mais do que uma extensão do lar, deveria cultivar tanto a segurança quanto o afeto na medida em que desenvolvia os aspectos intelectual, emocional e sensorial do conhecimento. Essa proposta de Pestalozzi se notabilizou como pedagogia do amor e do respeito ao atendimento às necessidades e ao desenvolvimento das aptidões de cada criança. Evidentemente que o cuidado e a educação da criança nem sempre foram contempladas pelas políticas voltadas às crianças. Por isso a abordagem de Pestalozzi se notabilizou, pois permitiu uma mudança no paradigma já da época. Aliás, muitas políticas atuais ainda ignoram esses importantes preceitos. (BRUM, 2014).

Contudo, apesar da origem assistencialista da educação infantil, especialmente para as crianças das camadas populares da faixa etária de 0 a 3 anos denominada de creche<sup>1</sup>, desde o século XVIII, as crianças pertencentes às classes elevadas eram atendidas em escolas maternais, as quais entendiam a primeira infância como idade especial, que merecia até um programa pedagógico específico. Com o surgimento do modelo profissional, a liberação da mulher para tarefas além das funções domésticas e a ampliação da escolaridade, redefiniu-se o papel pedagógico da mãe de família pertencente às classes abastadas. Isso só foi possível porque muitas das mães das classes superiores possuíam elevada qualificação cultural. É como se elas representassem a dupla tarefa de mãe e pedagoga (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986).

Segundo Louro (2014), desde o século XVIII a presença da mulher na educação veio aos poucos se estabelecendo, e paulatinamente foi conquistando a “permissão” para se dedicar à educação das crianças menores. Isso porque por essa época havia quem defendesse que as mulheres eram despreparadas para essa responsabilidade. Portanto, o ingresso das mulheres na profissão do magistério e do cuidado integral não veio senão após muitos conflitos, passando a prevalecer a ideologia de que as mulheres seriam por excelência as que deteriam os dotes naturais do cuidado e dos primeiros ensinamentos.

<sup>1</sup> A educação infantil é dividida em duas partes: de zero a três anos denomina-se creche e de quatro e cinco anos pré-escola.

Nesse período, o magistério foi deixando de ser considerado como atividade de homens, ao passo em que se foi sendo atribuído às mulheres. Logo, os homens – os primeiros representantes do magistério – do final do século XIX para o início do século XX perderam para as mulheres a supremacia sobre as atividades do magistério. (LOURO, 2014).

Em suma, o surgimento da educação infantil formal está relacionado à carência da classe trabalhadora de ser assistida, inicialmente como proteção das crianças ao assédio do próprio sistema capitalista; e posteriormente como supridora de eventuais limitações dos lares. Igualmente, destaca-se a reconfiguração do quadro de professores e cuidadores, na qual a predominância dos homens se transformou na predominância das mulheres na educação infantil.

### **3. Presença masculina na educação infantil: uma análise entre Brasil, Estados Unidos e Inglaterra**

A presença masculina nos espaços de educação infantil sofreu mudanças ao longo dos anos. Sabe-se que os espaços educativos de crianças de 0 a 6 anos abarcam pessoas com contextos diferenciados, de singulares identidades. São espaços onde podem prevalecer o respeito à diversidade ou a segregação, o preconceito e a discriminação. Não sem motivos, a presença de profissionais homens em um ambiente onde se legitimou quase que exclusivamente a atuação das mulheres, como na educação infantil, gera muitas vezes estranhamentos, conflitos e dilemas para os profissionais do sexo masculino.

É certo que foi no século XX que se consagrou às mulheres o cuidado e o ensino das crianças, ao passo que aos homens as prerrogativas para outras funções. Repensar a maneira como essas feminilidades e masculinidades foram e são construídas nesses espaços de atendimento infantil é necessário para que se possa ressignificar essas práticas culturalmente excludentes e discriminatórias.

Igualmente relevante é investigar e analisar o perfil desse profissional da educação infantil em distintas realidades nacionais. Desse modo, busca-se aqui tratar de como o Brasil, os Estados Unidos e a Inglaterra têm vivenciado a presença masculina na educação infantil, traçando um comparativo desses países, a fim de não apenas de compreender como a segregação de gênero é arbitrária, como também refletir acerca desse processo em distintas realidades nacionais.

Como bem lembra Louro (1997), as relações sociais são estabelecidas no convívio social, considerando o contexto histórico e os aspectos que envolvem a sua construção, como a reprodução social dos gêneros. Os relacionamentos sociais estabelecidos na educação infantil tendem a reproduzir as relações de gênero constituídas historicamente.

Urge, porém, tornar a educação infantil em espaços de humanização, de promoção da igualdade, oportunizando romper com a discriminação e exclusão

presentes na sociedade. Sobre esse aspecto, Bragagnolo e Barbosa (2015) enfatizam:

A instituição de educação infantil se constitui enquanto espaço privilegiado para o encontro de adultos e crianças e, neste sentido uma excelente oportunidade para sistematicamente lançar possibilidades de ação mobilizadas, representando a possibilidade de construirmos um processo educativo inclusivo, igualitário, favorecendo assim o processo de humanização dos sujeitos no processo pedagógico. (BRAGAGNOLO; BARBOSA, 2015, p. 127).

Desse modo, as creches e instituições de educação infantil possuem possibilidade de promover essa humanização e construir relações sociais que promovam a equidade de gênero e rompa com estereótipos, inclusive em relação à identidade dos profissionais que atuam com essas crianças.

No Brasil, a educação infantil passou por transformações, conforme as influências sociais. Na questão de gênero nesses espaços também se observaram mudanças. Acerca desse processo, Louro (1999) enfatiza que:

No Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. [...] Talvez mais adequado seria entender que, naquele momento, um processo de urbanização estava em curso, no interior do qual – além da presença de outros grupos sociais, como imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho – um novo estatuto de escola se instituía. O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1999, p. 95).

No contexto brasileiro esse processo de feminização do magistério foi desencadeado pelas múltiplas determinações sociais, algumas próprias de nossa realidade. Ressalta-se igualmente que gênero é parte constituinte da formação das identidades das pessoas e está intrinsecamente relacionado a outras tantas categorias, como etnias, classe e orientação sexual. Logo, gênero tem seus padrões e regras (re)definidos nas relações de poder estabelecidas nas relações sociais, em que práticas rotineiras e comuns podem se tornar naturais ou estranhas, o que ajudaria a padronizar, por meio de estigmas, os gêneros.

Sobre o processo de feminização do magistério, Louro (1999) declara que as mulheres foram conquistando aos poucos seu espaço, na medida em que se fortalecia a representação de que o papel docente nos primeiros anos escolares

estava atrelado ao cuidado e ao zelo, e dessa forma seria mais adequado às mulheres.

Nesse sentido, o processo de profissionalização da mulher foi marcado por lutas e movimentos sociais até que alcançasse alguns espaços. Contudo, o que se percebe é que em determinado momento desse processo a atuação profissional da mulher foi entendida como ampliação do trabalho de casa, razão pela qual as profissões destinadas a ela eram aquelas que destacariam os dotes femininos.

A docência e o cuidado passaram a ser classificadas como próprias para as mulheres, especialmente na educação infantil, que “exigiria” qualidades atribuídas ao sexo feminino, como a maternidade, o afeto e a sensibilidade, dentre outras.

Ainda hoje prevalece no país a representação do homem como o provedor da família e a mulher, mesmo alcançando espaço no mercado de trabalho, ainda é considerada a principal responsável pelo cuidado da casa e pela educação dos filhos. Contudo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), um terço dos lares do país elas são as únicas mantenedoras da família. Dessa forma, a integração do homem na educação infantil é vital, pois lidam com sentimentos e afetos, trazendo para o universo infantil os traços “masculinos”, corroborando para romper com as discriminações de gênero que permeiam esses ambientes.

No Brasil são notórios os preconceitos que os homens enfrentam por atuarem num campo onde as mulheres predominam. O preconceito se revela ainda maior quando se trata do cuidado de crianças pequenas, uma vez que precisam lidar diretamente com o corpo de meninos e meninas. Sayão (2005) enfatiza:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. [...] os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos. (SAYÃO, 2005, p. 16).

O juízo discriminatório – próprio do contexto de feminização desse espaço – tende, pois, a associar a atividade de profissionais homens ao risco de abuso sexual. Esse juízo sobre profissionais homens não se limita apenas ao Brasil, mas é identificada em diversos países, dentre os quais os Estados Unidos e a Inglaterra.

À vista disso, repensar e ressignificar os padrões que segregam mulheres e homens em suas atividades da vida cotidiana e laborais é fulcral. Desse modo, é de suma relevância buscar reconhecer as formas complexas que incidem sobre os gêneros, reconhecendo a diversidade e ampliando a compreensão do que seria masculino e feminino. O reconhecimento das formas plurais de gênero,

para além da tradicional concepção estritamente dicotômica, amplia a compreensão do que seria próprio/restrito a homens e mulheres e avança na efetivação da igualdade entre ambos os gêneros, respeitando-se a diversidade e a liberdade para além de papéis estabelecidos arbitrariamente e impostos no âmbito da sociedade.

A fim de trazer discussões e questionamentos acerca da docência no que diz respeito à identidade profissional, Cerisara (1996) apresenta alguns tópicos sobre a construção cultural da profissão docente, que se convencionou denominar condutas domésticas femininas, muito próximas das que as mulheres realizavam em seus lares. Desse modo, é uma profissão marcada por processos sociais orientados nos moldes sexuais dicotomizados e assim marcados pela desigualdade, misturando os papéis domésticos, casa-mãe e profissionais escola-professora.

Contudo, as pesquisas acerca do trabalho docente masculino na educação infantil contribuem bastante para desvelar a realidade dessa inserção conflituosa. Alguns tratam do exercício profissional dos homens sob a perspectiva da resignificação, inclusive sobre a possibilidade de se romper com o estranhamento social ao exercício profissional de homens na educação infantil e buscam compreender as razões pelas quais decidiram enfrentar os conflitos derivados de sua inserção profissional na educação infantil. Assim, é possível compreender se as experiências conflituosas têm afetado a ponto de gerar novos dilemas e até novas aspirações profissionais fora da educação infantil, como enfatiza Stephen e Joseph (2019):

A crença popular generalizada de que as mulheres nutrem mais características próprias para a docência na educação infantil do que os homens também serve como uma barreira para os homens contemplando carreiras na educação infantil, se tornando algo cultural ao longo dos anos. (STEPHEN; JOSEPH, 2019, p. 3).

No caso dos Estados Unidos, nas últimas décadas o país tem dedicado grande espaço para as pesquisas na área da educação infantil, especialmente na docência masculina bem como na oferta de atividades voltadas para o cuidado de crianças pequenas. Não obstante haja homens professores no país, a porcentagem de professores do sexo masculino no campo da primeira infância é inferior a 5%. Cushman (2007) e Smith (2004) apontam que, embora o número de professores do sexo masculino seja historicamente baixo, as tendências têm mostrado um rápido aumento no número de homens em educação infantil.

Esse crescimento pode ser justificado devido a uma ênfase para que professores homens se envolvam mais na vida das crianças, ampliando-se as chamadas para que docentes do sexo masculino se voltem também para a educação infantil (CAMERON, 2001; HARRIS; BARNES, 2009).

Esse incentivo se orienta pela compreensão de que a influência masculina é essencial ao desenvolvimento infantil, uma vez que professores do sexo masculino poderiam fornecer um modelo masculino positivo para crianças,

sobretudo para aquelas que não possuem essa referência em seu cotidiano (MACNOUGHTON; NEWMAN, 2001; MARTINO, 2008). De igual modo, a inserção dos profissionais homens no ambiente escolar pode contribuir para a ampliação da presença das masculinidades e de novas formas de sociabilidade.

Além disso, pesquisadores como Huber, Vollum e Stroud (2000) destacam que professores do sexo masculino podem ser úteis no atendimento às necessidades e experiências específicas dos meninos. Segundo esses pesquisadores a presença dos educadores homens pode favorecer maior interesse e engajamento dos meninos, propiciando maior aprendizagem destes.

Ademais, tal crescimento da presença profissional masculina ajuda a equilibrar o número de homens e mulheres nos ambientes de educação infantil, melhora a dinâmica social no trabalho e potencializam o desenvolvimento infantil. Ainda mais, as masculinidades nos ambientes infantis atendem às necessidades das crianças e contribuem socialmente e academicamente (TENNHOFF; NENTWICH; VOGT, 2015).

Conforme Jones e Jenkins (2012), nos Estados Unidos muitas políticas foram utilizadas a fim de aumentar a presença masculina nos espaços de educação infantil. Dessa maneira, criaram programas de formação de professores não tradicionais, como o Programa de Professores e Atividade de Defesa para Apoio à Educação Não Tradicional e o Programa "Call me Mister".

No entanto, não obstante medidas como essas, são comuns ainda opiniões negativas acerca dos professores e auxiliares masculinos no trabalho com crianças pequenas, assim como suposições sobre abuso infantil ou assédio sexual são corriqueiras. Esses homens podem ser vistos como pedófilos e percebidos negativamente. Nesse sentido, o contato físico com as crianças pequenas tende a carregar ainda mais conflito, como lembram Cooney e Bittner (2001).

Aliás, sob o pretexto de prevenir o abuso infantil, algumas escolas chegam a adotar protocolos para os profissionais homens, com designações como "sem toque", por exemplo. Tais discriminações não apenas alimentam o rótulo da desconfiança, como isola ainda mais esses profissionais nos espaços de educação infantil (FEENEY; MORAVCIK; NOLTE, 2016).

Nos Estados Unidos, alguns estudos têm pesquisado as razões pelas quais os homens aderem ou abdicam de atividades relacionadas à primeira infância. Stephen e Joseph (2016) apresentam que:

Estudos indicaram que alguns homens obtiveram apoio de professores, familiares e amigos próximos para perseguir carreiras no cuidado da primeira infância, a maioria dos outros estudos relatou medos e desafios enfrentados pelos homens no profissão. Apesar da motivação para entrar na profissão da primeira infância, uma grande preocupação para o docente masculino é a percepção pública de que os homens são mais propensos do que outros a abusar de crianças. (STEPHEN; JOSEPH, 2016, p. 3).

É evidente que os motivos que levam os homens a migrarem para outras áreas devido aos desafios que enfrentam na docência são deveras inúmeros e complexos, especialmente na educação infantil. Por conseguinte, Barnard *et al.* (2000) advertem que as profissões relacionadas à educação infantil não atraem mais homens porque são socialmente desvalorizadas, já que no ideário social esse trabalho demanda pouca capacidade.

Por outro lado, Saunders (2002) ressalva que muitos dos que aderem a docência na educação infantil se sentem obrigados a justificar sua escolha profissional não apenas para os membros da família e amigos, mas também para as mulheres com quem trabalham.

De acordo com Cohen (1992), nos Estados Unidos muitos professores do sexo masculino com formação em cuidados na primeira infância passam a ter um *status* mais elevado e empregos com melhores salários na área administrativa da escola ou na docência de nível superior. Esse fenômeno é identificado também no Brasil, onde o pedagogo muitas vezes já sai da graduação para a gestão, sem passar pela experiência docente. Outros atuam pouco tempo na docência e migram para a área administrativa.

Em face disso, nos anos de 1970 o governo norte-americano reconheceu a importância de promover políticas abrangentes para a educação infantil. Contudo, os Estados Unidos viram-se impossibilitados de colocar em prática tais políticas. Somente duas décadas após, a fim de fomentar a ação dos pais nas atividades laborais, o governo federal finalmente apresentou uma proposta efetiva para atender as demandas das crianças de zero a seis anos.

A participação dos homens na educação infantil dos Estados Unidos é ainda mais tímida, do que no Brasil. Na sua própria configuração histórica os homens foram deixando a docência e se envolvendo em outras profissões vistas como mais promissoras para os provedores do lar, colaborando para maior feminização do magistério infantil.

Por sua vez, na Inglaterra registra-se um crescente recrutamento de professores do sexo masculino na educação infantil nos últimos anos. Dessa forma, uma das razões perceptíveis é buscar neutralizar a “feminização” legitimada no ensino primário no decorrer dos anos. Como estratégia, busca-se substituir as identidades de gênero por outras mais complexas, a fim de promover efetivamente, desde os espaços de educação infantil, a diversidade e a igualdade entre os gêneros.

O baixo número da presença masculina no ensino infantil foi motivo de preocupação do governo inglês, que promoveu o acesso de profissionais homens a esses espaços ora feminizados (SMITH, 1999; LAHELMA, 2000; HUTCHINGS, 2001; SARGENT, 2001).

Sob tal propósito, a Inglaterra fixou meta para recrutar professores homens para o ensino infantil, por meio do plano 2001-1, criado pela Agência Corporativa de Formação de Professores. Como resultado, o índice de homens na educação infantil passou de 12,5 para 15% (FRANCIS, 1999).

Ao fomentar o aumento do número de profissionais do sexo masculino nos ambientes infantis, o governo visa combater os modelos ainda sustentados pela feminização, propondo espaços plurais, potencializando modelos positivos orientados pelas noções de gênero. Objetiva-se, desse modo, erradicar a segregação, ao oportunizar o contato das crianças com profissionais de ambos os sexos no ambiente escolar, de forma a melhor referenciá-los (FRANCIS, 1999).

Essa iniciativa da Inglaterra rompe com a forma unidimensional e essencialista de conceber gênero, na qual a masculinidade se limitaria ao corpo do homem; e feminilidade, ao corpo da mulher. Isso porque essa concepção é insuficiente para diferenciar entre o que é, de fato, masculino e feminino. O País adota, portanto, uma concepção multidimensional das masculinidades e feminilidades, que podem ser percebidas por paradigmas de religião, etnia, sexualidade, dentre outros tantos aspectos.

Como destaca Skelton (1991), versões estereotipadas costumam relacionar os professores homens ao abuso sexual e à orientação sexual infantil, trazendo a esses profissionais preconceitos e submetendo-os a situações embaraçosas. Infelizmente, como já identificado no Brasil e nos Estados Unidos, essa não é uma realidade vivenciada apenas na Inglaterra.

Por isso medidas como o fomento para professores do sexo masculino nos espaços de educação infantil é relevante, pois confere representatividade de um corpo docente de ambos os sexos, assim como garante a diversidade nesses espaços, pois as formas diversas dos comportamentos de gênero, que se manifestam em uma gama de masculinidades e feminilidades, precisam ser vistas, reconhecidas e respeitadas. Ademais, é preciso observar que "masculinidade" e "feminilidade" não são meras propriedades dos corpos, mas permeia diariamente a gestão e as diversas práticas profissionais das instituições educacionais, inclusive os ambientes de educação infantil.

#### **4. Considerações finais**

As pesquisas sobre o exercício profissional de homens na educação infantil dão conta do processo de feminização da educação, em especial nessa etapa da educação. Em virtude desse processo, os espaços de educação infantil passaram a representar no imaginário social um espaço do "não lugar" para os homens, de forma que essa presença é estranhada.

Entretanto, ainda são relativamente poucos os estudos sobre essa temática, que ainda não goza no campo acadêmico do prestígio de outros objetos hegemonicamente consolidados. Quando se trata de estudos com perspectiva comparada, a abordagem é ainda mais rara, até em virtude da dificuldade de encontrar dados similares e atualizados de diferentes países. Nesse sentido, este estudo buscou ao menos apresentar apontamentos iniciais sobre os distintos processos históricos da atuação profissional de homens na educação infantil, no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Identifica-se que, com o aumento da presença de homens na educação

infantil, os conflitos têm ganhado notoriedade, expressa inclusive no aumento de medidas adotadas nos países estudados. Não obstante, as tentativas de superação da feminização do magistério e do cuidado nas séries iniciais, os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens que trabalham nos espaços de educação infantil se sobressaem. Revela, assim, que esses espaços ainda são hostis aos profissionais homens no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra, muito em virtude do imaginário social, que naturalizou a feminização do ensino e do cuidado voltados às crianças pequenas.

Por fim, este estudo identifica como as múltiplas determinações do processo de feminização do magistério ainda se conservam em contextos históricos tão distintos, de modo que resistem a mudanças mesmo diante de políticas e ações que buscam revertê-la no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra. No entanto, os processos sociais não são lineares ou irreversíveis, de modo que as políticas públicas precisam intensificar o combate à segregação de gênero nos espaços de educação infantil, favorecendo novas sociabilidades, pautadas na diversidade, no respeito e na igualdade de gênero.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. *In: Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos.* São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 27-38.

AMUDE, Amanda Mendes; SILVA, Gescielly Barbosa da. Os jardins-de-infância: um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p. 168-172, maio/ago., 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal.** Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 1996.

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **Pedagogia Social em Pestalozzi: Teoria e Prática Pedagógica.** 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014

CAMERON, McCarthy. Promessa ou problema? Uma revisão da literatura sobre homens que trabalham em serviços para a primeira infância. **Gênero, Trabalho e Organização**, v. 8 n. 4, p. 430-453, 2001.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-56, 1986.

COHEN, David. Why there are so few male teachers in early grades? **Education Digest**, v. 2, n. 57, p. 11-13, 1992.

COONEY, Margaret. H.; BITTNER, Mark. T. Men in early childhood education: Their emergent issues. **Early Childhood Education Journal**, v. 29, n. 2, p. 77-82, 2001.

CUSHMAN, Penni. The male teacher shortage: A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage. **KEDI Journal of Educational Policy**, v. 4, n. 1, p. 79-98, 2007.

FEENEY, Stephanie.; MORAVCIK, Eva.; NOLTE, Sherry. **Who am I in the lives of children?** An introduction to early childhood education. 10. ed. Pearson Education, 2016.

FRANCIS, Becky. **Boys, girls and achievement:** addressing the classroom issues (London, Routledge), 2000.

FRANCIS, Becky; SKELTON, Christine. Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom, **Sex Education**, v 1, n. 9, p. 9-21, 2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Josiane Peres; ANTUNES, Jéssica Barbosa. Memórias De Professores Homens Que Trabalharam Como Docentes De Educação Infantil E Suas Representações Sociais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p.134-153, 2015.

HARIS, Kyllie; BARNES, Sally. Male teacher, female teacher: exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. **Early Child Development and Care**, v.2. n. 179, p.167-180, 2009.

HUBER, Linda VOLLUM, Lan; STROUD, James. Encouraging men to enter the field of child care: What can be done? **Early Child Development and Care**, v.1, n. 65, p. 17-21, 2000.



HUTCHINGS, Merryn. **Towards a representative teaching profession:** gender. Paper presented at University of North London, 11 December, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero.** 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-15,-16,53,54,55,-17,-18,128&ind=4704> Acesso em 07/11/2020.

JONES JR, Roy; JENKINS, Aretta. **Call me mister: the re-emergence of African American male teachers in South Carolina.** Charleston: Advantage Media Group, 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

LAHELMA, Elina. Lack of male teachers: a problem for students or teachers? **Pedagogy, Culture and Society**, n. 8, p.173–186, 2000.

LIMA, Maria da Conceição Silva. **Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias.** 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pernambuco, Recife: 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACNAUGHTON, Glenda; NEWMAN, B'way. *Masculinities and men in early childhood: Reconceptualising our theory and our practice.* *In*: DAU, E. (Editor). **The anti-bias approach in early childhood.** Sydney, Australia: Longman, 2001. p. 145–157.

MARTINO, Wayne. *Male teachers as role models: addressing issues of masculinity, pedagogy and the remasculinization of schooling.* **Curriculum Inquiry**, v. 2, n. 38, p.189-223, 2008.

MARX, Karl.; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã.** 3. reimpr. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2010. (Coleção "A obra-prima de cada autor").

SARGENT, Paul. The gendering of men in early childhood education. **Sex Roles**, v. 3, n. 52, p. 251-259, 2001.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 107-125, 1997.

SAYÃO, Thome. Deborah. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creches**. Tese de (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SIQUEIRA, Romilson. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese (Doutorado em Educação). 222f. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SKELTON, Christine. A study of the career perspectives of male teachers of young children. **Gender and Education**, v. 3, n. 3, p. 279-289, 1991.

SKELTON, Christine. **Schooling the boys**. Buckingham: Open University Press, 2001.

SMITH, Janet. **Male primary teachers**: Disadvantaged or advantaged? Paper presented at the Australian Association for Research in Education conference. 2004. Disponível em: [www.aare.edu.au/04pap/smi04051.pdf](http://www.aare.edu.au/04pap/smi04051.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

SOUZA, Maria. Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP: 2010.

TENNHOFF, Wiebke; NENTWICH, Julia. C.; VOGT, Franziska. *Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education*, **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 3, n. 23, p. 340- 350, 2015.

Recebido em: 12 de janeiro de 2022.  
Aceito em: 04 de maio de 2022.  
Publicado em: 27 de maio de 2022.

